*universitaria*

# El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior



Joan
**RUÉ**

narcea

# El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior

# El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior

Joan Rué

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

*Para Martí y el futuro en él contenido*

# Índice

# Introducción

Son diversas las hipótesis en las cuales se sostiene el hilo argumentativo de este texto. La más fundamental es que al profundizarse en la "sociedad del conocimiento" las instituciones dedicadas al mismo, a su reproducción y a su generación, se verán transformadas en sus pautas organizativas, funcionales y de trabajo actuales, unas pautas hasta ahora consideradas tradicionales. Dicha transformación adoptará parecidas características a las transformaciones económicas, culturales y aún sociopolíticas que se observan en el conjunto de las dinámicas sociales, en un mundo cada vez más globalizado.

En el contexto de este tipo de sociedad, la formación y el desarrollo del conocimiento, en el ámbito de la Educación Superior van a ocupar un lugar privilegiado en la agenda del desarrollo social y productivo. Ahora bien, quizás los modos de desarrollo de dicha formación, sus acentos, sus contenidos, así como los modos de generación de conocimiento, van a requerir de aproximaciones y condiciones, de un tipo de práctica formativa diferenciada de la actual, una práctica que se ha elaborado bajo las condiciones y constricciones de la *modernidad sólida* de la era industrial, por decirlo a la manera de Bauman.

El argumento que justificaría dicha hipótesis es que si bien el hecho de enseñar y aprender son consustanciales al hecho humano, las condiciones del mismo, sus referentes, sus modos, sus contenidos y las características de su desarrollo, se hallan contextuados en el modelo social y cultural que origina y concreta las necesidades de enseñar y de aprender. En efecto, más allá de la idea de permanencia de la institución universitaria, en el curso del desarrollo histórico, se pueden encontrar diversos modelos institucionales, históricos, de concreción de la Formación Superior y de su diversa funcionalidad social y productiva. La consecuencia de lo anterior es que la Educación Superior (ES) obviamente va a jugar un papel destacado en este nuevo contexto que se apunta, aunque no lo va a jugar del mismo modo en el que lo ha ido haciendo por ejemplo desde los años sesenta del pasado siglo en nuestro país, porque ni los contextos, ni los referentes, ni las necesidades, ni las percepciones de los distintos agentes actuando en ella son los mismos.

Estos argumentos imponen una primera síntesis: en el momento actual nos corresponde, a aquellos que trabajamos y reflexionamos sobre el papel formativo de las instituciones superiores, avanzar en el desarrollo de reflexiones y de propuestas de

enseñanza y aprendizaje que asuman y sintonicen con los presupuestos del nuevo modelo de sociedad. El imperativo bajo el cual se realiza dicha propuesta es el de la revisión reflexiva de las prácticas actuales, potenciando aquellos rasgos que faciliten otras modalidades de enseñar, pero por encima de todo, otras modalidades de aprender, y que sean mucho más efectivas para un mayor número de personas, aspirando, a su vez, a lograr mayores niveles de profundidad en el aprendizaje y en el desarrollo humano de los alumnos de las instituciones superiores.

Entre los datos que ejercen su influencia en este nuevo escenario que se va prefigurando destacarían los siguientes:

- El crecimiento exponencial del conocimiento y de los canales de acceso y difusión del mismo, cuyo tratamiento en los espacios universitarios no puede seguir siendo el convencional de la universidad del s. XX. Este fenómeno desplaza el centro de gravedad tradicional del Sistema formativo Superior, pasando del conocimiento que debe ser transmitido hacia el sujeto que *construye,* y *se construye en* dicho conocimiento.
- La consideración de la Formación Superior —por parte de la sociedad y por los programas de acción política— como una oferta formativa de carácter extensivo, para niveles cercanos al 50% de la cohorte de jóvenes, la cual se dará en el marco de las coordenadas de la economía del conocimiento.
- La presencia creciente de un “alumnado de nuevo cuño” en la ES distinto al tradicional, un alumnado que introduce un nuevo tipo de demanda y de relaciones de enseñanza.
- Los actuales niveles de eficiencia universitaria —los índices de abandono de los estudios, el índice de años de permanencia para obtener un título determinado, por ejemplo— empezarán a ser objeto de análisis y de preocupación política.
- Estas características no van a obedecer tan sólo a dinámicas de “mercado nacional”, sino a lógicas que abarcan necesidades y demandas provenientes de “espacios” socio-productivos mucho más amplios, como ejemplifica el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual, a su vez, también se ve influenciado por dinámicas globalizadoras de carácter más amplio.

En relación con estas demandas e influencias de orden estructural, otras representaciones de orden más funcional se están abriendo paso:

- Empezamos a tener un cúmulo de evidencias suficiente, provenientes de la investigación educativa, para afirmar que los niveles promedio de logro de los estudiantes no se deben tan sólo a factores exógenos de orden socio-cultural o de carácter psicológico-individual. Sabemos que se deben, también, a factores institucionales endógenos, de orden organizativo, curricular y docente, propios de las instituciones universitarias y del papel que juegan en ellas sus responsables, sus decisiones y la práctica docente.

- Los curriculos, los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, realizados en el seno de las instituciones universitarias, son relevantes para la caracterización de los diversos índices de eficiencia o de acreditación que se tomen en consideración. La diferenciación institucional positiva en base a los mismos, empieza a ser contemplada como elemento de diferenciación formativa y laboral, desde el punto de vista de sectores relevantes de la demanda.
- La actual cultura docente, sus representaciones más extendidas de la docencia en el campo de su organización y de su práctica, no aporta respuestas satisfactorias para avanzar en la búsqueda de respuestas a lo anterior, lo que abre el camino para su revisión y transformación.

En consecuencia, se defiende que los cambios mencionados en los apartados anteriores, en la medida que se hagan presentes de forma manifiesta, van a comportar nuevas conceptualizaciones de la enseñanza y del aprendizaje y, en consecuencia, nuevas prácticas. Algo que no va a tenerse de un día para otro, pero que es indispensable empezar a elaborar, hoy mejor que mañana, por lo menos aquellas instituciones que aspiren a puestos de relevancia en un futuro cada vez más cercano.

Pero debemos perder toda ilusión, políticos, administradores y docentes, de que raramente estas respuestas van a provenir de forma causal de los discursos oficiales sobre el cambio, basados en conceptos bien fundamentados, aunque muy genéricos y muy poco funcionales en lo que respecta a la concreción de los mismos. En muchos de estos discursos si bien se asume que la economía del conocimiento ya es fundamental en este *giro* del desarrollo socio-productivo, nunca aparece una manifestación abierta en apoyo del desarrollo de los modos y las condiciones de la enseñanza, una idea todavía poco popular y, en algunas circunstancias o contextos, claramente impopular. Se asume que a las “nuevas prácticas”, funcionales a las necesidades de la sociedad del conocimiento, se llegará bien con nuevas regulaciones, bien por una imaginaria ley gravitatoria mediante la cual la nueva realidad llevará de por sí los cambios necesarios, sin asumir otras líneas de acción, sin incorporar la reflexión a la experiencia profesional y sin asumir responsabilidades específicas al respecto.

Otra de las hipótesis que se sostienen aquí, por el contrario, es que dichos cambios provendrán de las experiencias docentes que se sea capaz de impulsar y de concretar en cada ámbito, en cada centro, de acuerdo fundamentalmente con los criterios colegiados de los diversos tipos de agentes directamente involucrados en su concreción y en su desarrollo. Si deseamos “los mejores estudiantes” tal vez tengamos que implementar “los mejores procesos de enseñanza”. No hay resultados independientemente, o a pesar, de los procesos generados. Los procesos, su concreción, cuentan en el balance final. No es posible referirse con credibilidad a cuestiones tan difundidas como por ejemplo “poner al estudiante en el centro del proceso educativo”, “formarlos de acuerdo con nociones como las de competencias” o adherirse a la noción de “aprender a lo largo de la vida” sin contemplar la necesidad de cambios profundos en la actual cultura docente y en la cultura curricular y organizativa de las instituciones de Educación Superior.

Deseo insistir en que no se reclama el *cambio* porque se trabaje mal. No es una valoración ética lo que en el texto se pretende poner en evidencia. El cambio se reclama porque el contexto social, productivo, de valores, la cultura juvenil, etc., se está transformando a ojos vista. El cambio se reclama para reenfocar a la formación superior en el nuevo espacio en el que la sociedad la está ubicando. Y todo ello supone, en última instancia, repensar la concreción de la función docente en la ES. Precisamente, al reclamar la atención hacia las dimensiones subyacentes al cambio y hacia la necesidad de proporcionar apoyo a la reflexión docente y sobre la docencia, se asume que deberemos contar con el conflicto que puede darse entre distintas concepciones, entre las propias de la cultura desarrollada en las condiciones del pasado y las nuevas concepciones que emergen, orientadas hacia el futuro. Ello, al menos, en cuatro ámbitos:

- ✓ En el modo como se enfoca y se orienta la formación.
- ✓ En las arquitecturas curriculares, en su diseño y su funcionalidad formativa.
- ✓ En la gestión de la formación y el tipo de propósitos —o de racionalidad— que la inspira y regula.
- ✓ En los procesos de enseñanza y aprendizaje y su concreción en las aulas y cursos.

En función de las hipótesis apuntadas, este texto aspira a proporcionar argumentos y recursos para la acción que faciliten a los profesores y profesoras planificar y desarrollar su trabajo con el fin de potenciar la autonomía en sus alumnos en su propio aprendizaje, articulando el trabajo docente individual en el marco del proyecto curricular que es una titulación. En síntesis, estos propósitos configuran los tres grandes apartados del texto: la justificación de un énfasis sobre nuevas formas de aprender, la planificación de la intervención formadora y la reflexión sobre el currículo.

Dentro de ellos, los distintos capítulos intentan desgranar los argumentos que me han parecido de mayor peso e interés. El primer capítulo intenta argumentar sobre la necesidad de articular las ofertas educativas en función de los cambios sociales y productivos, en el sentido que éstos afectan a las formas de aprender, y por lo tanto, de enseñar en el contexto de la ES. De ahí que se formulen preguntas del tipo ¿de qué modo se puede dar respuesta a las exigencias fundamentales de la nueva *modernización: como la incertidumbre y la reflexividad?,* ¿qué tipo de cambios van a tener que asumir estas instituciones para cambiar, para adaptarse y desarrollarse de acuerdo con las necesidades emergentes de la nueva modernidad? La respuesta a cuestiones como las anteriores acentúa los conceptos de *acción* y de *actividad,* como ideas motrices del desarrollo entre el alumnado de sus propias potencialidades y capacidad de agencia.

El segundo capítulo trata de abordar y de deslindar distintas concepciones de la noción de conocimiento, para examinar el sentido de la formación en competencias en la Universidad, asumiendo que estamos ante una propuesta de interés que, sin embargo, puede resolverse: entre la relevancia y la banalidad. También se examina qué significa la

mejora del conocimiento y, en especial, en función de qué o en relación a qué se da esta mejora.

La autonomía en el aprendizaje debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como uno de sus principales "productos". En este sentido, se considera que el nivel de la formación no proviene de la cantidad de lo que un alumno es capaz de recopilar, sino de la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo. De ahí que el tercer capítulo aborde la cuestión central apuntada en el título, el porqué del aprendizaje autónomo, sus acepciones y sus enfoques. En él, se subraya el papel de la reflexión y se describen condiciones para facilitarla a un mayor nivel, mediante algunas propuestas. Sin embargo, el intento de desarrollar la autonomía como una competencia básica en el alumno encierra una paradoja: la menor dependencia del profesorado debe suplirse con un mayor dominio de otros recursos, en buena parte promovidos por los docentes. De ahí que se abogue por un elemento clave: la posibilidad de poder desplegar (o de contar los estudiantes con) un importante sistema de recursos de *regulación* y de *auto-regulación* en los aprendizajes desarrollados.

En el cuarto capítulo se argumenta que el aprendizaje autónomo es una competencia a ser expresamente considerada y aprendida, por cuanto incide en el conjunto de la formación personal del estudiante. No obstante, para que una competencia de este perfil pueda desarrollarse y ejercitarse debidamente, deben conjugarse determinadas condiciones, determinados recursos y herramientas. De ahí el rol que juega el espacio aula, como ámbito de la interacción docente. Por ello, las actividades que promueven la autonomía del alumno deben someterse a una cuidadosa reflexión en su selección y diseño, basándose en enfoques de la enseñanza que aspiren a promover un aprendizaje del mayor valor formativo. En este apartado, se analizan los enfoques de la enseñanza, facilitadores del aprendizaje y se proponen recursos para un plan de evaluación de los mismos aprendizajes, como recurso potenciador de dicha autonomía.

El capítulo quinto aborda la necesidad de contar con diversos recursos, profesionales y materiales, en los distintos contextos de aprendizaje, para que los alumnos puedan acceder a un mayor compromiso con aquello que se les propone y hacen. Ello se ilustra con diversos recursos y herramientas, tanto para el trabajo individual como en equipo. Los recursos propuestos se orientan hacia el fortalecimiento del alumno en tanto que persona en crecimiento y en tanto que aprendiz, en un ámbito determinado del conocimiento. Conocer todo ello no sólo puede facilitar el trabajo del estudiante, sino que es susceptible de impulsarle hacia cotas de logro superiores a las que ofrecen los sistemas de trabajo todavía vigentes en muchas aulas universitarias.

Finalmente, en el sexto y último capítulo, se argumenta por qué no se debe dejar de lado el curriculum en una propuesta formativa que contemple un aprendizaje con mayor grado de autonomía y calidad. El concepto de currículum se ha entendido como una

propuesta para trascender la realidad vigente, algo inherente en toda voluntad de anticipar una nueva realidad, una nueva acción o situación. En razón de ello, el currículum, en tanto que propuesta de itinerario, en tanto que *construcción para*, y, a la vez, como experiencia vital, puede y debe ser objeto de reflexión y de deliberación. También ha llevado a considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de *proceso*. Finalmente, se argumenta a favor de titulaciones que apuesten por ser una piedra de toque de la formación ofrecida y que vayan orientadas hacia *la persona* del estudiante.

Poner a disposición del profesorado y del alumnado este conjunto de recursos no significa que deba hacerlo todo el profesor. Algunos de estos recursos y herramientas pueden ser incorporados de modo complementario a la misma planificación de la materia. Otros pueden ser incorporados en el desarrollo de la docencia, a medida que se vaya adquiriendo su dominio en el curso del trabajo docente. Finalmente, un tercer grupo de dichos recursos pueden ser desarrollados por los propios estudiantes, siempre que accedan a su conocimiento, siempre que perciban que, de un modo u otro, se les requiere su empleo en el desarrollo de sus aprendizajes en las distintas materias de una titulación.

La forma de acceder a su conocimiento y empleo puede ser mediante las indicaciones suministradas a los estudiantes en la presentación de las materias, mediante dossieres de carácter tutorial accesibles desde la página web institucional o de la página de la titulación, o incluso desde la del propio profesorado.

El conjunto de recursos aportados encuentra su complemento en otros que figuran en los anexos de cada capítulo, al final del texto. En ellos cada lector encontrará algunos ejemplos actualizados de recursos que pueden facilitar su trabajo, así como el de sus alumnos, en función de la temática tratada en cada uno de los apartados. En este sentido, dichos recursos pueden usarse libremente, con tan sólo el ruego de que se cite la fuente de la que se han obtenido cuando se les dé algún tipo de difusión pública.

Quedan para el final los agradecimientos. En primer lugar, a una política institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que permite tener un año sabático después de veinticinco años de docencia ininterrumpida. Este premio a la longevidad docente me ha permitido dedicarme durante todo el tiempo que he considerado necesario a este trabajo, sin otras interrupciones que las que yo mismo me he procurado. Pero sería injusto si no citara algunos otros apoyos importantes que he tenido a lo largo de esta redacción. En primer lugar, los colegas del grupo XAA, (Red para el Aprendizaje Autónomo) en la UAB, un grupo que tiene el apoyo del IDES (Unidad de Innovación Docente en Educación Superior) de la misma Universidad, el cual en los seminarios compartidos sobre las propias prácticas sobre esta temática han generado ideas, han contrapuesto puntos de vista y me ha permitido matizar algunas opiniones. También debo mencionar a otros colegas no menos valiosos, los miembros del comité ejecutivo de RED-U, con quienes comparto responsabilidades. Ellos delegaron en mí y dieron todo su apoyo a la realización de un Simposio en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

sobre el tema del libro el pasado julio de 2007, un evento de alto nivel académico en el que se pudieron contrastar numerosas iniciativas desplegadas al respecto en más de veinte universidades españolas y latinoamericanas y del que tanto aprendí.

Finalmente, debo mencionar a mis alumnos en la Facultad de Ciencias de la Educación, de los que he aprendido mucho, a lo largo de los años en los que he desarrollado las ideas aquí contenidas. Con ellos y en ellos he elaborado y aplicado mucho de lo que se comenta en las páginas siguientes, a lo largo de los años. Cada herramienta mencionada ha sido o bien adoptada o elaborada expresamente, pero siempre aplicada en la resolución de una problemática con la que nos hemos encontrado. La redacción de este texto ha servido para matizar y reelaborar algunos recursos o pautas que se diseñaron de manera más apresurada. A decir verdad, la introducción de muchas de las actividades aquí citadas encontró, a veces, una inicial resistencia, aunque luego, en las valoraciones y en los logros de una gran mayoría de alumnos, se percibe que el tiempo ocupado en ello no fue en balde para su formación.

A partir de aquí, el resultado de esta dedicación y su eventual interés deberá confrontar el juicio de los lectores.

JOAN RUÉ
Enero de 2008

# I

# ARGUMENTOS Y JUSTIFICACIÓN

# 1

# El reto de aprender y enseñar en la "Modernidad líquida"

*El mercado y las previsiones para toda la vida siempre están en desacuerdo, y cuando la política estatal se rinde al dictado de la "economía", entendida como el juego libre de las fuerzas del mercado, el equilibrio de poder entre ambos se inclina decisivamente a favor del primero.*

Z. BAUMAN

La representación ideal que se ha ido transmitiendo de la Universidad es la de ser un espacio institucional que vive para la generación de conocimiento y trabaja en su reproducción con grupos seleccionados y controlados de alumnos, en un contexto de coordenadas diferenciadas en muchos aspectos de las que rigen en el mundo de la producción y del resto de la sociedad.

Ello ha sido así en distintos momentos históricos. Pero si lo ha sido, quizás, era porque podía ser posible, porque social, cultural y productivamente la Universidad mantenía una relación de funcionalidad relativamente acorde con su *entorno*. Más que un rasgo específico de la propia Universidad se trataba, muy probablemente, de que entre la Universidad y el modelo social se registraba una importante sintonía sobre ciertas sinergias de fondo, que se pueden caracterizar de distintas maneras, pero que admitían una separación más o menos aceptable y funcional entre el espacio del conocimiento superior —el conocimiento generado y el reproducido— y el espacio productivo y cívico.

La sensación que ahora se percibe es que este tipo de división de funciones y los principales rasgos del modelo conocido han entrado en un proceso de severa transformación, del cual saldrán modelos nuevos de instituciones superiores, en el sentido de distintas a las conocidas hasta época muy reciente. En otras palabras, tenemos suficientes indicadores que vaticinan un cambio para la Universidad, el cual llevará a establecer otras relaciones y renovadas dinámicas entre universidad y sociedad. Ello, vendría derivado, por lo menos, por tres grandes e importantes razones:

– El cambio que se está dando en el modelo productivo y social, en las sociedades occidentales, a causa de la "explosión" de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Éstas se entienden en el sentido expresado en Torrent (2002:77), como "la rama productiva que utiliza las tecnologías digitales para

producir bienes y servicios que procesen, transmitan, visualicen, detecten, midan, reproduzcan, controlen y permitan el tratamiento de la información y de la comunicación". y sus efectos.
- Las nuevas relaciones e intercambios entre capitales, países y personas.
- La emergencia de un nuevo tipo de relaciones sociales y de sociedad.

Estas tres grandes razones ponen de manifiesto, desde mediados de los años noventa del pasado siglo, la enorme influencia ejercida por una nueva realidad económica y cultural, la de la nueva globalización. Rasgos complementarios de la misma son la transferencia de poderes desde lo local hasta las agencias transnacionales o internacionales, la estandarización de productos, demandas y servicios, la intensificación de la producción y la evaluación externa de los servicios en términos de dinámicas de mercado. Como afirma Norman Birnbaum, "ahora disponemos de un capitalismo desmesuradamente celebrado y una modernidad en retroceso".

Las consecuencias de todo lo que implica lo anterior son muy importantes y se le plantean a nuestra universidad en forma de un nuevo reto. En primer lugar, nos corresponde ver en qué medida se ve ya afectada por este poder difuso, pero real y creciente, que ejercen los factores anteriores: situarse en un nuevo espacio de poderes e influencias, cambios en la demanda, situarse frente al desarrollo exponencial del conocimiento, resituarse en relación al modelo productivo, etc. En segundo lugar, habrá que decidir cuál va a ser el (nuevo) papel que van a jugar los universitarios en tanto que agentes con capacidad de acción sobre el ámbito de "lo local", en el cual gestionan los recursos que la sociedad les adjudica, mediante los cuales producen y reproducen el conocimiento y mediante los cuales participan y dan sentido al mundo. Finalmente, habrá que ver en qué medida serán capaces las instituciones universitarias, sus rectores, sus líderes académicos y sus docentes, de replantearse los actuales poderes existentes en relación con la reproducción del conocimiento, así como las actuales *gramáticas* y *códigos* curriculares vigentes en la reproducción del mismo.

La noción, hoy, de un cambio de modelo social se halla fuera de duda. En la generación de dicho cambio concurren distintos y complejos factores, siendo uno de los más importantes el cambio del modelo productivo, en tránsito desde el modelo industrial al del conocimiento. Una de las principales consecuencias de este cambio es la transformación del mismo concepto de educación. Bauman (2006:26) lo explica de un modo brillante: "Fueron necesarios más de dos milenios, desde que los sabios de la antigua Grecia inventaron el concepto de *paideia*, para que la idea de 'educación a lo largo de la vida' pasara de ser un oxímoron (la unión de dos palabras contradictorias) a ser un pleonasmo (como por ejemplo, hierro metálico). Esta transformación ha tenido lugar no hace mucho tiempo, tan sólo han sido necesarias algunas décadas y ha sido por causa de la velocidad vertiginosa con la que ha evolucionado el escenario en el cual habían de actuar conjuntamente los actores principales de la educación, los profesores y los alumnos".

## ¿De qué tipo de cambios hablamos y cómo se argumentan?

Una de las principales causas de este fenómeno de transformación ha sido el de la nueva economía y de las nuevas relaciones sociales basadas en las TIC, tal como ha argumentado en su obra uno de los principales referentes teóricos, el profesor Castells (2003). Tal como sostiene Torrent (2002:194), de acuerdo con numerosos autores de referencia mundial, son "las TIC —en tanto que manifestación económica del conocimiento— (las que) se hallan detrás de los cambios sustanciales en las relaciones macroeconómicas que los economistas han ido construyendo desde la segunda guerra mundial. En síntesis, las tecnologías digitales han consolidado la aparición de un nuevo sector productivo: el sector TIC (…) que conjuntamente con la industria de los contenidos digitales y las actividades de creación, edición y difusión del conocimiento extienden sus efectos sinérgicos hacia el resto de actividades económicas".

De acuerdo con el mismo autor, "las ramas productivas intensivas basadas en el conocimiento explicaron las dos terceras partes del crecimiento económico de los EUA en el 2000. Por otra parte, las economías de Finlandia, Suecia, Irlanda, Dinamarca, los USA y el Reino Unido han presentado rendimientos crecientes en la relación entre la producción y el grado de conocimiento observable a lo largo de la década de los 90. Ello, con la evidencia empírica proveniente de otros 16 países de la OCDE, permite mostrar la existencia de un nuevo esquema en la producción del conocimiento, con rendimientos crecientes, con Finlandia a la cabeza. La inversión en conocimiento, por lo tanto, explica mayoritariamente tanto el nivel como el crecimiento de la productividad para el conjunto de los 23 países miembros de la OCDE".

Si tomamos datos más recientes, referidos al caso de Cataluña, se observa cómo la distribución del empleo apunta hacia una economía más centrada en los servicios; a pesar del gran impacto que ha tenido la construcción —ha generado el 17,3% de los empleos entre 1994 y el 2006—, la ocupación del sector terciario ha crecido el 70,3%.

En el mismo informe se apunta que la industria en su conjunto ha perdido peso medido en puestos de trabajo. Del 37,3% que representaba en 1990, pasó al 23,3% en el 2006. Pero mientras el textil ha perdido un 20% de empleo en seis años y el sector del material electrónico un 53%, existen otras ramas que emergen, aquellas actividades de medio y alto valor añadido. En el mismo período, el sector de las ediciones gráficas ha aumentado su número de ocupados un 33%, el transporte el 30,3% y el de químicas el 27,8%. La maquinaria eléctrica creció en un 24,7% y las industrias alimentarias el 19,6%. Por otra parte, entre 1993 y el 2005, la inversión en activos inmateriales —patentes, informáticas, I+D— es la que creció más, a un ritmo del 32,4%, mientras que la referida a activos materiales —construcciones, máquinas, material de transporte— sólo creció el 3,8%.

No se trata aquí de levantar acta de los cambios estructurales en la economía ni del nacimiento de un nuevo sector productivo. Lo que realmente importa es constatar cómo este profundo cambio tecnológico supone, además, un cambio cualitativo revolucionario en la producción, gestión, difusión y empleo del propio conocimiento.

Torrent (2002:192) nos recuerda cómo las TIC aumentan enormemente el potencial de creación, de acceso y difusión del *conocimiento explícito*, un conocimiento observable, basado en las representaciones formales del lenguaje. Pero también transforman el acceso y difusión del *conocimiento tácito*, aquel que va asociado al trabajo, a la experiencia práctica, a las habilidades y a otras cualificaciones personales, el cual también deviene observable, con lo cual facilitan el desarrollo de nuevos requisitos y capacidades en las personas, en un contexto de círculo virtuoso de producción del conocimiento.

Si consideramos lo anterior a la luz del conocimiento sociohistórico, comprobamos que no existen transformaciones productivas profundas sin su correlato en transformaciones sociales y que, a su vez, estos tipos de cambios generan y desarrollan nuevas pautas de acción culturales y políticas. Dichos rasgos de la sociedad actual deberán ser considerados en la medida que constituyen la fundamentación para las nuevas "demandas" formativas, así como también de las "necesidades" sociales que se le plantean a la formación universitaria. Éstas, de algún modo, quizás de forma poco visible, vayan a ejercer una influencia mucho más determinante todavía que las provenientes del propio "mercado" en los funcionamientos internos de los procesos de formación. A fin de ilustrar mejor este punto de vista, veamos cuál es la reflexión proveniente de la sociología contemporánea sobre los rasgos definitorios de la "nueva sociedad".

En efecto, desde mediados los años 90 del pasado siglo, la sociología ha desarrollado una profunda y extensa labor analítica y explicativa de los cambios en los que nos hallamos inmersos. Las iniciativas para describirlos, caracterizarlos y definirlos han proliferado. En el presente análisis, como argumentos más importantes que permiten comprender los rasgos de las nuevas sociedades, además de referenciar el fenómeno de *la globalización*, adoptaré las nociones de la *modernidad líquida*, de la *sociedad individualizada* (Bauman, 2001), de la *sociedad del riesgo global* (Beck, 1998 y 2000), y la de la *incertidumbre fabricada* (Beck, 2000).

La noción de *sociedad individualizada* pone su acento, entre otros aspectos, en la necesidad de los sujetos de desarrollar una agenda propia, a la vez que adquirir un sentido de agencia. Cuando se desvanecen las seguridades que otorgaba la "modernidad sólida", la "seguridad" de clase social, del trabajo de por vida, de la formación recibida, etc., los fines realmente perseguidos por parte de los sujetos son el desarrollo de sus propios recursos, en tanto que capacidades y actitudes, y sus propias experiencias en tanto que forjadoras de las competencias desarrolladas. Y, para ello, lo verdaderamente instrumental es la formación recibida. Las *narrativas* sobre el aprendizaje ya no se configuran, pues, en torno a lo que se aprende, sus contenidos y sobre la percepción de seguridad de unos modelos productivos vistos como estáticos, sino en torno al propio sujeto en desarrollo, sus capacidades, sus competencias y los procesos para el desarrollo y mejora de las mismas, todo ello orientado hacia un futuro de incertidumbres.

Esta concepción altera profundamente el fin de la formación hasta ahora asumido como algo incontrovertible y centrado en la fuente emisora del mismo y en el valor instrumental de los contenidos. El conocimiento es progresivamente contemplado por el

usuario como medio o como recurso instrumental para el desarrollo del propio sentido de agencia. También, si se quiere, con el consiguiente riesgo de la banalización del mismo. Sin embargo, dicho riesgo, también presente en el modelo actual, no va a ser lo suficientemente disuasorio para evitar que estas conductas se desarrollen, lo cual nos va a llevar a la necesidad de ver cómo darle un sentido de relevancia desde el terreno de la misma formación.

Beck (2000:175-177) argumenta sobre las razones de estas nuevas necesidades: "cuanto más conocimiento tiene (una sociedad) sobre sí misma y cuanto más lo aplica, tanto más enfáticamente se desmorona una constelación de acción dentro de estructuras definidas de modo tradicional y tanto más es sustituida por una reconstrucción y reestructuración de las estructuras e instituciones sociales que dependen del conocimiento y son mediadas por la ciencia". El conocimiento impone decisiones y abre contextos de acción. Los individuos son liberados de las estructuras y deben, por tanto, redefinir su contexto de acción en circunstancias de inseguridad construidas bajo formas y estrategias de modernización "reflexionada". Ello supone la génesis del concepto de *"incertidumbre fabricada",* un concepto que mezcla riesgo, más conocimiento, más desconocimiento, más reflexividad, y por tanto, un nuevo tipo de riesgo.

También el concepto de *reflexividad* se halla estrechamente vinculado al conocimiento, si bien con matices diferenciales según diversos autores, lo cual permite profundizar todavía más en este vínculo. Así, para Giddens (1994ª) y Lash (1994), la reflexividad se remite al *conocimiento* (a la reflexión) sobre los fundamentos, las consecuencias y problemas de los procesos de modernización. En cambio, para Ulrich Beck, se relaciona con las *consecuencias no deseadas* de la modernización, es decir, una suerte de *reflexividad* de la modernización. Finalmente, Bourdieu concibe la "reflexividad" como reflexión sistemática de las precondiciones inconscientes (categorías) de nuestro conocimiento (Beck, 2000:175-6).

En cualquier caso, la relación que establecen estos autores entre los sujetos y el conocimiento parece operar desde unas bases distintas a las del paradigma de la modernidad industrial, fundamentado en el desarrollo de lo que se conoce, en la distinción entre conocimiento y desconocimiento, en el poder de los círculos de expertos, en el consenso, en el conocimiento como "corpus cerrado". En contraposición, el nuevo paradigma de la reflexividad apunta hacia lo desconocido, a poner el foco en los riesgos, en las consecuencias imprevisibles de nuestra acción, como el campo de trabajo prioritario. Apuntan también como aspectos prioritarios de reflexión la confrontación de tradiciones y de paradigmas; el disentimiento sobre los principios y los criterios de racionalidad; el poder de las redes —difusas—de generación y de difusión del propio conocimiento; la multiplicidad metodológica, en la *racionalidad de la experiencia*, en una línea convergente con lo que Wagensberg (2002) también ha apuntado.

Esta necesidad de reflexión, o de *reflexividad,* es, para Beck (p. 179), una fuente de productividad. "La característica más destacada del nuevo trabajo basado en el conocimiento de la sociedad de la información es la auto-aplicación del conocimiento como fuente esencial de la productividad". En la transición hacia la sociedad de la

información, "la productividad que depende del conocimiento penetra en y transforma todos los sectores de la producción… y disuelve la distinción entre *bienes* y *servicios"*. La posibilidad de comunicación directa *online* entre diversos tipos de actividad: desarrollo, producción, gestión, aplicación y distribución, se manifiesta como revolucionaria. Como consecuencia, el determinismo tecnológico queda refutado por la tecnología de la información, afirma Beck (p. 180).

Una dimensión de dicha reflexividad se percibe relacionada con la propia economía (Mascarell, 2005), al avanzar la importancia que adquirirá *la creatividad* entendida como "materia prima principal de la llamada nueva economía, vinculada […] a la producción de bienes y servicios culturales, hoy una de las ramas más dinámicas y crecientes de la economía de muchas ciudades del planeta" (p. 149).

Pero la mencionada reflexividad configura además una fuente del desarrollo personal. Para este último autor, "la ética de la autorrealización y del logro individual" se define como "la corriente más poderosa de la sociedad occidental moderna. Elegir, decidir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las características centrales de nuestra era" (p. 13). La individualización, juntamente con la diversidad y el escepticismo, se hallan inscritas en nuestra cultura. […] La individualización significa "individualismo institucionalizado" (p. 14).

Un tercer aspecto considerado por Beck es que la s*ociedad del riesgo global* abre el discurso público y la ciencia a nuevos retos, como los de la crisis ecológica, que "son globales, locales y personales al mismo tiempo" (p. 7). En otras palabras, la sociedad del riesgo es, en sí misma, como ya hemos visto, una fuente de conocimiento por la doble necesidad de conocer las consecuencias no deseadas de las intervenciones humanas y de reconstruir las bases de la modernización industrial (p. 189). En este sentido, la pregunta central de Beck —¿cómo tomar decisiones en situaciones de *incertidumbre fabricada*, cuando no sólo es incompleta la base de conocimiento sino que el disponer de más y mejor conocimiento frecuentemente supone más incertidumbre? (p. 9)— se puede entender en última instancia como una pregunta que interpela directamente a la Universidad y a su doble función, en la de agente de desarrollo social y con respecto al propio conocimiento en el que fundamentar la formación.

En relación a la información y al conocimiento mismo, Bauman (2006:34) nos propone algunas reflexiones retadoras que no merecen quedar en la sombra de la indiferencia: "la cultura de la modernidad líquida ya no fomenta el afán de aprender y acumular como las culturas descritas en las crónicas de historiadores y etnógrafos. Más bien parece una *cultura del distanciamiento, de la discontinuidad y del olvido"*[1]. Los argumentos que explicarían el nacimiento de esta actitud cultural, según este autor, se podrían atribuir a la sobresaturación de la información circundante, algo que no sólo afecta a los modos de conocer, sino a los de trabajar, con efectos indirectos "aleccionadores" para los jóvenes.

En este sentido, el sociólogo de origen polaco, citando a Eriksen, argumenta que "en lugar de distribuir el saber en hileras bien ordenadas, la sociedad de la información ofrece aglomeraciones de signos más o menos relacionados entre sí de manera más o menos

aleatoria […] dicho de otro modo: cuando una cantidad creciente de datos se distribuye a una velocidad también creciente, cada vez resulta más difícil crear narraciones, conjuntos, secuencias con un desarrollo concreto. Los fragmentos corren el riesgo de devenir hegemónicos. Este fenómeno ejerce una influencia directa sobre nuestra manera de relacionarnos con el saber, el trabajo y la vida en general" (23-24).

En relación con la formación y el mundo del trabajo el mismo autor cita a John Kotter, profesor de Economía en Harward, quien argumenta que "en las propias empresas, la creación de productos, el análisis de las técnicas de la competencia, la compra de material y de todo tipo de conocimiento es cada vez más breve" (p. 30). Una consecuencia de ello es que los jóvenes saben que el mercado laboral "es tenue como una tela de araña y frágil como una porcelana" (p. 33), algo que, de otro modo y basado en su larga experiencia de investigador ya ha ido formulando Sennet (2000, 2003, 2006) en sus trabajos sobre los cambios en la cultura del trabajo.

Este conjunto de datos dibujan profundas alteraciones en las imágenes del "tiempo lineal" y del "progreso", fundamentales en el concepto todavía dominante de Universidad y para el trabajo que realiza. Ambos conceptos, argumenta Bauman, "han entrado a formar parte de las víctimas más destacadas del diluvio de información" (p. 23). En definitiva, todo este conjunto de representaciones no dejan de ejercer un determinado impacto en el papel que sectores crecientes de jóvenes atribuyen a la formación superior: el concepto de carrera, como garantía de formación y de estabilidad, se desplaza desde el objeto, el currículo, hacia el propio sujeto, es decir hacia sus propias experiencias, sus itinerarios vitales y formativos, hacia sus propias necesidades. La formación, en tanto que itinerario institucionalmente regulado y elaborado, puede también devenir en fragmentaria e instrumental al sujeto.

Este panorama, de acuerdo con Georg Simmel, también citado por Bauman, tiende a desarrollar, a su vez, una actitud social de *indiferencia*. "La esencia de la actitud indiferente consiste en el debilitamiento del criterio. Ello no significa que no se perciban los objetos […] sino que el significado y el valor diferente de las cosas, y por lo tanto de las mismas cosas, se experimentan como insubstanciales" (p. 24).

## El papel de las instituciones de Educación Superior en sus nuevos espacios

Este breve y apretado recorrido por algunas de las más importantes reflexiones y preguntas acerca de la nueva configuración de nuestras sociedades pone de relieve algunas cuestiones clave en relación con la Universidad y su papel en el desarrollo y difusión del conocimiento. En efecto, los datos anteriores nos orientan al respecto de la importancia del nuevo contexto histórico y en el modo cómo su influencia se está ya ejerciendo en las instituciones de Educación Terciaria y sus consecuencias para el próximo futuro tal como recogen, por ejemplo autores como Barnett, Coate (2005).

Las nuevas relaciones e intercambios entre países y personas, es decir, algunas de las consecuencias de lo que se entiende por globalización[2], están ejerciendo ya un enorme

potencial de transformación en las mismas universidades. En el contexto de la formación superior, los intercambios, aunque se concretan entre universidades y países, en realidad se contextúan en "espacios" económicos y culturales progresivamente más amplios, los cuales, al definirse, ejercen un doble efecto: homologador hacia su propio interior, y de competencia —mayor o menor— con los otros espacios definidos.

Este es, por ejemplo, uno de los grandes sentidos, en los planos político, económico y cultural, en el que la noción de EEES adquiere un valor más profundo, el de homologar un nuevo *espacio interior*, para visualizarlo ampliado más allá de las fronteras del Estado-Nación, a partir de unas determinadas reglas de calidad, con el fin de concurrir en el ámbito global de la formación y en el de la generación del conocimiento. Influir en la formación superior en otros espacios, más allá del propio, significa tender puentes hacia futuras redes y colaboraciones de orden económico y productivo. Pero, a su vez, es también una propuesta defensiva, evitar seguir quedándose atrás ante un "mercado de la formación" capitalizado ahora por los USA y mantener el prestigio desarrollado ante espacios de formación todavía emergentes, pero muy potentes, como el chino[3] o el indio.

Otra dimensión de la globalización es que los flujos e intercambios de personas y de conocimientos constituyen a la vez "un mercado" y una fuente de diversidad cultural y de diversificación, así como de enriquecimiento de las modalidades de interacción. Las instituciones de Educación Superior, por lo tanto, lejos de circunscribirse a poblaciones socioculturalmente seleccionadas por su homogeneidad, deberán aprender a manejarse en contextos de mayor o incluso de alta diversidad cultural, de intereses, de orígenes y lenguas, de edades y de actitudes de los propios estudiantes, etc.

Sin embargo, lejos de aclarar las cosas, el concepto de "nuevo espacio" abre, a su vez, nuevas perspectivas de cambios, ya que uno de los rasgos centrales de la transformación que comentamos es su carácter complejo. En este sentido, el "nuevo espacio", a la vez que se amplíe, deberá configurarse sobre una nueva relación entre las instituciones superiores, en sus funcionamientos, en función de:

- ✓ La misma concepción del conocimiento, el generado, el transmitido, distinta a la comúnmente aceptada hasta ahora por la actual cultura docente,
- ✓ Las nuevas demandas y su mayor diversificación y en especialización (en contenidos, en tiempos, en espacios, en enfoques, etc.)
- ✓ El incremento de la cantidad y de la diversidad de las personas que van a acudir a dichas instituciones a acreditarse.

Este panorama nos introduce nuevos elementos, alejados de la representación del papel clásico institucional universitario y de la elaboración del conocimiento transmitido, de acuerdo con aquella imagen que apuntamos al inicio, generada desde la propia tradición interna, intra-académica, o intra-institucional.

Pero este nuevo espacio que se dibuja no parece que vaya a ser homogéneo. Ello por distintas razones. Se observa un cierto desplazamiento de *las universidades* como lugares de privilegio —aunque todavía privilegiadas— en cuanto a la decisión seminal

sobre la generación del conocimiento. En los países más avanzados, en la sociedad del conocimiento, éste se desarrolla desde distintas instancias de investigación: las propias universitarias pero también las vinculadas a grandes compañías, a veces manteniendo convenios con centros universitarios. Según datos recogidos por Pello Salarburu (2007:12), la aportación de la empresa privada a la investigación es notable en algunos países europeos (p.e. Suecia el 71,9%, Finlandia, el 70,8%, Bélgica el 66,2%, mientras que España, por debajo de la media UE, registra el 47,2). Estos índices, por lo tanto, expresan también distintos grados de influencia y de relación entre Universidad y entorno productivo.

En cualquier caso, todo ello apunta hacia una diferenciación entre el conjunto de las universidades con respecto a la investigación, a partir del distinto y diversificado desarrollo de los Institutos o centros de Investigación adscritos o vinculados de algún modo a ellas. Finalmente, también apunta hacia la cada vez mayor diferenciación entre los propios departamentos universitarios con respecto a la generación del conocimiento. Todo lo cual, rompe aquella representación simplificada e idealizada de la Universidad, centrada toda ella en sus propios espacios de investigación y de docencia, asumiendo el binomio investigación-docencia como una división universal, homogénea y funcional en relación con el conocimiento.

Esta tendencia hacia el concepto de "espacio homologado pero no homogéneo" abre también una dinámica interna en el ámbito de la formación, cercana a la del mercado. Captar estudiantes significa también captar "recursos" para el presente y para el futuro, como saben todos los responsables académicos. El mismo diseño de currículos, cada vez más asociado al empleo del verbo "captar" estudiantes, y a "tipos de estudiantes", que da contenido a las nuevas representaciones sobre el estudiantado, hubiera parecido algo así como una inadmisible concesión al populismo, o al elitismo desde una vertiente política opuesta, en los tiempos todavía muy recientes de la *modernidad sólida* curricular: los tiempos de los programas oficialmente establecidos; los tiempos de los códigos y *hábitus* incuestionables en su transmisión, en su adquisición y en la evaluación de los mismos.

Las dinámicas y los efectos asociados que introducen nociones como las *de espacio* y la de *responsabilización*, es decir, la dinámica creciente de "captación" y de elección de la formación por parte de los alumnos, así como la valoración y acreditación de la misma por parte de agencias externas, llevará a priorizar en su elaboración y desarrollo otros puntos de vista distintos al de los aspectos técnicos de la actual modalidad acreditadora. En lugar de que las universidades decidan bajo un criterio académico, como antes, qué debía enseñarse, ahora las demandas sociales van a plantear nuevos, numerosos y variados intereses de conocimiento a los que dar respuesta, argumentan Barnett y Coates (2005:83). Ahora van a aparecer otras cuestiones como prioritarias en las decisiones configuradoras de las ofertas formativas: los porqués, los para qué y para quienes, los cómos, etc.

A mayor complejidad, menos ingenuidad. En efecto, crece la percepción sobre la necesidad de orientar los nuevos currículos y programas hacia el exterior de la propia institución, bien por comparación, bien considerando las nuevas demandas y necesidades

emergentes, bien compitiendo abiertamente con otros espacios, incluido el propio —ahora dramáticamente ampliado— en el “mercado de la formación”.

Este enfoque invita, a su vez, a dejar de lado las representaciones precedentes acerca de los propósitos de la formación. A lo largo de la Era Industrial dos opciones educativas aparecían como plausibles: formar a minorías socioculturalmente seleccionadas, y hacerlo de acuerdo con la vieja teoría económica del “capital humano” en la que las personas eran recursos y medios para la producción y no fines en sí mismas. Diversos fenómenos conjugados llevan a superar aquellas dos concepciones. Entre ellos citaríamos los siguientes:

- ✓ El propio desarrollo económico y de las aspiraciones sociales, lo cual lleva a incrementar el porcentaje de jóvenes en el Sistema Terciario de formación. En efecto, parece poco plausible que una sociedad como la nuestra pueda tener un desarrollo cultural, económico y social sostenible con sólo una cuarta parte de la población con formación superior.
- ✓ La creciente complejidad tecnológica del mundo productivo y el progreso en el desarrollo del conocimiento, extienden el período de formación y deben resituar el centro de gravedad del aprendizaje, ahora en el “*aprender a aprender*”.
- ✓ La enorme disponibilidad de información de alto nivel al alcance de las personas lleva a focalizar la formación en la *comprensión* por encima de la *información*. Ya no se trata de obtener y almacenar información, sino de seleccionarla y comprenderla, para saberla manejar contextualmente.
- ✓ La enorme expansión de las especializaciones ocupacionales y profesionales, a las que la formación superior debe atender, lo cual acentúa la necesidad de orientarla mejor hacia el desarrollo de los perfiles profesionalizadores en la formación.
- ✓ La necesidad de desarrollar nuevo conocimiento, lo que acentúa el desarrollo del aprendizaje creativo y las competencias básicas para investigar.

Todo ello lleva a que la Universidad se configure como un espacio institucional de formación terciaria para capas amplias de la población y que la reproducción del conocimiento, aunque siga constituyendo uno de los objetivos de dicha formación, ya no sea el principal. Por otra parte, en la medida en que más personas y capas sociales acceden al conocimiento es más difícil mantener la exclusividad de las mismas, mediante unos criterios de pre-selección con las importantes limitaciones de los actuales.

Los aspectos esbozados anteriormente tienen una primera consecuencia: la formación universitaria, en su concreción institucional y de calidad, difícilmente puede seguir siendo considerada al margen de las redes socio-productivas que dan sentido a la noción de *lo local*, entendido como aquel conjunto de oportunidades que una institución puede aglutinar a su alrededor y que le permiten el desarrollo de la mejor formación posible para sus alumnos.

La propia dinámica de la extensión de la formación superior, llevará a concretarla en su “localización”, es decir, en la especialización, en el contexto de lo que puedan aportar sus

docentes, pero también por las redes culturales del lugar —empresas, instituciones, fundaciones colaboradoras— y las representaciones profesionales o productivas a las que se remitan sus diseñadores. Formulado en otros términos, aquella formación se validará en función de su "valor añadido", de lo que se aprende y se puede hacer en un lugar e institución superior determinados. La formación superior, por lo tanto, se abre hacia representaciones distintas de las actuales, que no pueden ser atendidas desde la *cultura* de la igualdad, de la homogeneidad y de la estandarización, administrativa y burocráticas, así como manteniendo una relativa distancia con las necesidades sociales emergentes.

En este nuevo escenario que se abre, otros valores de referencia —sobre la relevancia de la formación, sobre su calidad, sobre la responsabilidad social y científica y sobre los principios de justicia en la valoración de los procesos de formación— deben sustituir a los todavía vigentes, de acuerdo con las reglas y criterios de que se vayan configurando. No es posible efectuar ningún cambio sin transformar los valores de referencia. De ahí que sea fundamental para las Universidades, para las Facultades, asumir su propia capacidad de agencia y de elección acerca de qué formación proporcionan. Adicionalmente, habrá que ver cómo se desarrollan las elecciones propuestas, pues el modo cómo se ejecuten será relevante, y se deberá considerar también qué efectos se producen en su desarrollo y qué reconocimiento público alcanza dicho proceso.

## La formación personal de los alumnos como fundamentación para los nuevos currículos

"Determinadas formas de conocer nos llevan a determinadas formas de ser", nos recuerdan Barnett y Coates (2005:110). Economistas como el Nobel Amartya Sen y una diversa lista de autores como por ejemplo Melanie Walker (2005), llevan tiempo argumentando y explicando desde diversas perspectivas que la base de un desarrollo sostenible debe hacerse sobre una nueva teoría del capital humano, la que contempla la formación de las personas como un bien en sí mismo y no según una razón instrumental de tipo economicista. La propia realidad es la que le va dando la razón a Sen, especialmente en el terreno de la formación superior, justamente por la propia complejidad de la vida y del trabajo en la sociedad emergente, así como por la complejidad del conocimiento que requieren los niveles superiores de actuación profesional.

La formación superior se denomina así porque pretende desarrollar en los alumnos determinadas formas de "comportamiento intelectual" que no son puramente técnicas o sólo instrumentales, sino también maneras de "ser". La reflexividad, el rigor, el pensar lógicamente, el saberse documentar, argumentar siguiendo un determinado hilo discursivo, saber abstraer, saber interpretar contextualizando, explorar nuevas vías, etc., no son todos ellos tan sólo comportamientos más o menos elaborados de orden cognitivo, sino que constituyen un tipo de formación que sólo se puede desarrollar si se configura en "formas de ser" personales, complejas, es decir, si inciden y afectan a la

estructura más profunda del individuo. De hecho, esto es educación y del nivel más elevado. El hecho de *aprender* supone, en sí mismo, un cambio cualitativo en las personas, en su modo de contemplar la realidad, en experimentarla, en su comprensión, en el modo cómo los sujetos conceptualizan la realidad, recuerda Ramsden (1988:271).

Tanto es así que la formación personal, históricamente, no ha pasado desapercibida en los currículos de determinados centros de excelencia, aquellos que logran dar y hacer visible un sello de distinción a su formación. En realidad, los alumnos de dichos centros son reconocidos por su modo de "ser" personal, el cual se confunde con su nivel de logro académico. Barnett y Coates (2005:83), por ejemplo, recuerdan que, precisamente, el desarrollo personal era distintivo en los modelos universitarios de élite: "en *Oxbridge* [4], se esperaba que los alumnos fueran auto-conscientes, responsables y resilentes". Sin embargo, ambos autores destacan que la universidad actual ya no considera de manera explícita "la persona del estudiante", argumentando que este aspecto no es contemplado entre sus cometidos.

No obstante, si bien los profesores se sienten más vinculados al cultivo y desarrollo del conocimiento académico que a la formación como tal, de modo implícito, formulan muchas referencias al desarrollo personal de su alumnado, bien mediante expectativas formuladas en sentido negativo —no "son", no "saben comportarse como" etc.,— bien en sentido positivo: *aquí se espera…* determinados modos de "ser" y no sólo de "hacer" de un estudiante universitario. El problema es que en estas representaciones acerca de su intervención no dejan espacio para que la docencia impartida se relacione explícitamente con aquellas expectativas positivas, ni con su falta, ni cuando sus esperanzas se cumplen.

Ahora bien, una propuesta de formación en cuyo lenguaje y prácticas formativas se considera explícitamente lo que el estudiante *es y puede hacer,* y que en el terreno de la acción no lo considera como un asunto central en la misma, tiene un problema importante de definición y de focalización de la propia acción, así como de eficiencia en la propia actividad formadora. No se puede apuntar hacia el desarrollo de las competencias de mayor nivel al margen de considerar a las personas, prescindiendo de su modo de ver las cosas, de sus sentimientos, actitudes e intereses. Aquella posición, en realidad, apunta hacia una formación de naturaleza instructiva, *sólo* instrumental y de orden tecnocrático, un reto bastante limitado —reconozcámoslo—para la vocación formativa de la educación autodenominada como *Superior*.

En efecto, si el principal organizador de la acción docente se estructura en función del supuesto de que los estudiantes desarrollen formas *de ser* correspondientes a un nivel superior de comportamiento, pero la práctica formadora se articula mediante estrategias, actuaciones y recursos de trabajo y de modalidades de evaluación cuyo potencial tan sólo puede aspirar a instruir, o incluso sólo a adiestrar intelectualmente, el resultado anunciado no es otro que la desmoralización de quien se lo propone, además de una limitación de sus oportunidades para aquellos a quienes se dirige aquella propuesta.

Naturalmente, este particular tipo de "dispraxia"[5] en la actuación pedagógica influye a su vez en el comportamiento estudiantil. Por una parte, anima a un cierto tipo de

estudiante "oportunista" a quien le gusta moverse entre seguridades, ser dependiente de la fuente —sea el profesor o los materiales indicados—, sin tener que asumir responsabilidades ni incertidumbres, asumir las reglas externamente definidas y el trabajo pautado y codificado. Por otro, desanima a los estudiantes que se sienten intelectualmente limitados precisamente por aquella dependencia, a los que la simple reproducción de un conocimiento que consideran externo no les supone ninguna motivación.

Un ejemplo ilustrativo de ello son las numerosas evidencias que muestran cómo los estudiantes y sus profesores no siempre comparten un acuerdo básico acerca de lo que es el aprendizaje. Estas distinciones se expresan comúnmente en el mismo lenguaje coloquial de los estudiantes, en el cual pueden recogerse términos contrapuestos como *hilvanar* o *bordar* las respuestas o las tareas. Dichas metáforas expresan adecuadamente el dominio de un aprendizaje. Mientras que el bordado es la máxima expresión de dominio en la actividad de coser, el hilvanado es tan sólo una primera fase elemental del mismo. Brown, Bull y Pendlebury (1997) mostraron los resultados de una serie de entrevistas a estudiantes en las cuales éstos eran invitados a explicar lo que entendían por "aprendizaje". En estas respuestas emergen una serie de conceptualizaciones muy distintas entre sí:

- *Aprendizaje como incremento del conocimiento.* Estos estudiantes aparentemente se veían a sí mismos como adquiriendo sin más lo que se les suministraba, por parte de los profesores.
- *Aprendizaje como memorización.* Aquí los estudiantes contemplaban las tareas propuestas como un "almacenamiento" de todo lo suministrado durante un período determinado de tiempo.
- *Aprendizaje como adquisición de hechos y de procedimientos que deben ser empleados:* habilidades, algoritmos y fórmulas. Estos recursos aparecían como medios para alcanzar determinados fines, por ejemplo, como un referente para un material posterior o para ser utilizado en los exámenes posteriores.
- *Aprendizaje como un proceso que otorga sentido.* Los estudiantes que daban apoyo a este referente realizaban intentos activos de abstracción de significados en un proceso de aprendizaje, de modo que eran capaces de describir tanto su metodología para razonar como para emplearla en la resolución de problemas o tareas.
- *Aprendizaje como comprensión de la "realidad".* Este grupo de estudiantes entendía el aprendizaje como algo significativamente personal. Eran capaces de describir la transformación en sus percepciones del mundo, antes y después del aprendizaje.

Lo que me interesa constatar de este estudio es que los alumnos no elaboran en vano sus apreciaciones. Dichas concepciones no son ajenas a las experiencias vividas por ellos. De hecho, emergen a partir de su elaboración. Si tantos estudiantes expresan las tres

primeras versiones de lo que es aprender es que las han validado en su propia experiencia. En efecto, dichas nociones son útiles cuando el curso o la materia se enfoca, conscientemente o no, a ser superada. Es más, desde el punto de vista del alumno, en una relación coste-beneficio, probablemente son las estrategias más rentables para este propósito. La cuestión, por lo tanto, no es tan sólo dilucidar qué tipo de aprendizaje se promueve, sino su *para qué*.

En una orientación de la formación que pretenda ser profesionalizadora o bien apuntar hacia el desarrollo de la investigación las tres primeras categorías del aprendizaje expresadas más arriba por el alumnado tienen muy poco sentido. Toda formación orientada hacia contextos y situaciones de complejidad es de naturaleza transversal. Todo aprendiz necesita herramientas para comprender (acumular, recordar), pero sobre todo necesita comprender y hacerlo en relación al hecho de actuar, de intervenir como investigador o como profesional, lo cual requiere saber seleccionar —informaciones, estrategias, herramientas— comprender fenónemos en sus contextos y anticipar de algún modo los resultados de su actuación. Y ello no puede hacerse si no se ha aprendido de manera reiterada a "dar sentido", si no se ha aprendido a comprender de manera más profunda la realidad, con la complejidad de sus opciones, de sus relaciones e interrelaciones.

En el contexto del aprendizaje, cuestiones como el desarrollo de un pensamiento independiente, adquirir una cierta capacidad de agencia o aprender a gestionar los propios espacios, tiempos e interrelaciones en el aprendizaje, constituyen aspectos pedagógicos fundamentales que no sólo deben darse por adquiridos, sino que constituyen el centro mismo de la acción formativa del profesorado, precisamente para que puedan potenciarlos entre los estudiantes. "El sistema educativo debe enseñar a los ciudadanos a cómo aprender a lo largo de la vida", reitera una vez más Mascarell (2005:237), "debe enseñar a procesar el exceso de información disponible para transformarla en conocimientos útiles y en valores constituyentes para la convivencia social y la sostenibilidad medioambiental", delineando una agenda que alcanza hasta la formación universitaria. Precisamente este tipo de desarrollo personal es el que ha de permitir profundizar en la apropiación del conocimiento y su desarrollo, por parte de los alumnos. En este mismo sentido, Barnett y Coates (2005) formulan una propuesta de reflexión acerca de cómo articular los currículos universitarios, basándolos en una triple dimensión personal: *el conocer, el actuar y el ser*, como la respuesta del más alto nivel ante un mundo enormemente cambiante.

La opción que opta por focalizar la formación en la persona del estudiante, no debiera contraponerse con aquella que considera fundamental la *apropiación* del conocimiento, sino relacionarla con otra bien distinta e interesante, la del *desarrollo* de aquel. Así, el papel comúnmente aceptado para la Educación Superior debe ser revisado. ¿qué tipo de institución será considerada como más adecuada en la Formación Superior, en este próximo futuro en el que parece ya estamos instalados? ¿aquella que ofrece una selección fijada y determinada del conocimiento, o bien aquella institución que ofrece a los estudiantes la generación de oportunidades para conocer, mediante la actividad educativa

que se desarrolle en ella?

Ahora bien, debe reconocerse que todo lo anterior abre interrogantes, propios de la incertidumbre fabricada que encierra. Es decir, plantea cuestiones para las que no es fácil anticipar soluciones cómodas ni respuestas muy previsibles. Porque no sólo se trata de ofrecer respuestas, sino que, para hacerlo, es necesario proceder a transformaciones en la cultura y modelos existentes. En efecto, ¿se puede hacer frente a todos estos retos, a los fenómenos descritos más arriba, mediante la cultura docente y de aprendizaje propia del período anterior?, ¿dichos cambios, no comportan nuevas conceptualizaciones de la enseñanza y el aprendizaje? La hipótesis que aquí se defiende es que efectivamente ello es así.

## Dónde estamos y cómo avanzar hacia donde queremos o podemos ir

A tenor de lo comentado, parece obvio que, si bien el reto que se le plantea a la Universidad es de carácter general, las condiciones de cada contexto, las experiencias y las iniciativas acumuladas en el proceso de ajuste en el que ya nos encontramos inmersos en el ámbito de cada institución en concreto no sólo son muy reveladoras, sino que su grado de incidencia es muy significativo.

Sin embargo, para avanzar, debemos tener una cierta idea de donde nos encontramos, aunque sea de manera parcial y tal vez sin que ésta no nos haga toda la justicia que nos gustaría. Para ello me fijaré en cuatro tipos de datos, distintos entre sí. El primer tipo de éstos se refleja en el último *Informe*

**TABLA 1.1. EL ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA, POR CICLOS Y TIPOS DE CARRERA (CURSO 2004-2005)**

| ORIGEN DEL ABANDONO | CICLO DE LAS CARRERAS | | TIPO DE CARRERAS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corto | Largo | Humanidades | Sociales y Jurídicas | Salud | Ciencias Experimentales | Técnicas |
| En % | 35,41 | 64,59 | 14,52 | 47,88 | 3,61 | 9,39 | 24,60 |

En números absolutos: 90.500 alumnos (42%). Media UE-15, 16%.

El 60% aproximado de los abandonos se produce en los primeros años de la carrera.

NOTA: *Se considera abandono cuando un alumno no gestiona sus papeles (matrícula o exámenes) en un periodo de dos años. No incluye la deserción registrada en la UNED.*

*CRUE de octubre de 2006*, sobre el abandono de las carreras universitarias (Tabla 1.1). Los datos son suficientemente ilustrativos.

El segundo ejemplo de información, recogido en la Tabla 1.2, trata de ilustrar las grandes tendencias existentes entre el papel de las TIC, la economía del conocimiento, en función de la inversión y su comparación con resultados formativos, en este caso de Secundaria, a partir del Informe PISA de la OCDE. Aunque parece clara la relación entre TIC y economía del conocimiento, en el caso de otras comparaciones no se dan correlaciones directas o netamente causales, pero sí se observan unas tendencias que deberían ser objeto de atención por nuestra parte, puesto que se nos muestra el esfuerzo a realizar. No hay duda de que esta atención debería ser prestada desde diversas instancias, pero tampoco cabe la menor duda de que también, desde el campo de la formación superior, deberían ser examinadas con atención.

Una tercera ilustración, a efectos de esta reflexión, nos interroga sobre si la distancia entre los diversos países en relación con el indicador "desarrollo de patentes" se puede explicar sólo en términos de inversión en capital. Según Salarburu (p. 13), "España se sitúa por detrás de la mayoría de los países europeos (…) Cualquier indicador que se utilice en este sentido es demoledor: la EPO (oficina europea) concedió a España un 4,8% de patentes por millón de habitantes como media en el período 1997-2004, en tanto que concedía 56 a Francia, 25,8 a Italia, 113 a Alemania, 78,3 a Holanda o 23 a Suiza". Una respuesta que explique este diferencial debe ser la diferencia en inversión sostenida en I+D en los distintos países analizados.

Por último, en nuestras Facultades, a menudo se recogen quejas de que los alumnos no saben reflexionar sobre lo que se les propone. La paradoja, sin embargo, es que llegan los mejores alumnos de bachillerato, los que han superado en sólo dos años veintidós asignaturas y una prueba selectiva y no tenemos otros (!). La pregunta es si estos estudiantes podrían tener mejor criterio, tener más iniciativas, pensar por cuenta propia, si han tenido que atravesar un proceso selectivo como el descrito. Lo que nos describe la investigación educativa es que un estudiante promedio que supere tanta fragmentación de estudios, en tan poco tiempo, necesariamente debe desarrollar la mayoría de las veces una aproximación "superficial", adaptativa, al aprendizaje, en la cual su propia personalidad reflexiva debe verse relativamente escindida de su rendimiento escolar y académico. El lenguaje, a este propósito, es suficientemente ilustrativo. Recuérdese el significado de uno de los verbos más populares en los últimos días antes de las pruebas: ¡empollar!

| TABLA 1.2. INDICADORES DE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO EN ESPAÑA, EN RELACIÓN CON ALGUNOS PAÍSES DEL EEES, AÑO 2000 Y SU COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS DEL INFORME PISA (MATEMÁTICAS, 2003) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| País | Producción de conocimiento | Gasto TIC en porcentaje del PIB | Gasto en I + D en % PIB | Gasto en I + D TIC en % PIB | Stock de conocimiento observable* | Producción y stock (1997-2000) | Ranking ocupado en PISA (Ed. Secundaria, 2003) |
| Finlandia | 11,6 | 7,5 | 3,30 | 1,38 | 7,50 | 2,455 | 1 |
| Suecia | 12,8 | 8,9 | 3,85 | 1,10 | 8,90 | 2,901 | 29 |
| Dinamarca | 12,9 | 7,7 | 2,30 | 0,28 | 7,70 | 2,329 | 24 |
| Reino Unido | 10,8 | 8,1 | 1,90 | 0,30 | 8,10 | 2,406 | – |
| Irlanda | 10 | 6,2 | 1,44 | 0,53 | 6,20 | 1,868 | 28 |
| Alemania | 10,1 | 6,7 | 2,55 | 0,29 | 6,70 | 2,183 | 33 |
| Holanda | 5,6 | 8,2 | 2,50 | 0,31 | 8,20 | 2,453 | 5 |
| Francia | 7,5 | 7,2 | 2,40 | 0,29 | 7,20 | 2,296 | 27 |
| Italia | 8,4 | 5,2 | 1,05 | 0,14 | 5,20 | 1,319 | 42 |
| España | 5,2 | 4,8 | 0,89 | 0,12 | 4,80 | 1,112 | 36 |
| Portugal | 4,2 | 5,8 | 0,77 | 0,10 | 5,80 | 1,167 | 40 |

* Conocimiento susceptible de convertirse en información.

FUENTE: *a partir de Torrent, (2002: 256,7,9; 309, 321, 322).*

Por otra parte, comparando nuestra media de abandono universitario con la de los países UE-15, el primer argumento que se conjuga es que lejos de ser un fenómeno natural, las dimensiones del abandono en el Sistema universitario español indican una "fabricación" compleja del mismo, aunque en un porcentaje muy significativo, se explica por el modo cómo organizamos y desarrollamos la docencia, entendida ésta como *hábitus,* en términos de Bourdieu, como un rasgo de nuestra cultura docente.

Como ejemplo de la reflexión que cabe hacer se proponen dos tipos de argumentación que deberían combinarse en los estudios a realizar para empezar a articular propuestas realmente efectivas, tanto para los estudiantes como para las instituciones que asumen la responsabilidad de formarlos. Para ilustrar este argumento veremos comparadas en la Tabla 1.3 los grandes tipos de explicaciones aducidas desde fuentes distintas.

| TABLA 1.3. EJEMPLOS DE LOS ARGUMENTOS QUE LO EXPLICAN | |
|---|---|
| ARGUMENTOS OFICIALES | ARGUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA |
| – Importancia de la *vocación*/de la *motivación* a la hora de iniciar una carrera: un 25% de los 215.281 estudiantes matriculados (en 2004-05) lo hizo en titulaciones o universidades no deseadas.<br>– La inadecuación entre las expectativas de los estudiantes y la realidad de los estudios universitarios iniciados. | – Los estudios universitarios suponen para los estudiantes un reto de auto-regulación muy distinto del que han desarrollado a lo largo de su escolarización secundaria.<br>– Los profesores universitarios tienden a esperar de sus alumnos conductas, formas de pensar y de hacer propias de los futuros profesionales, como si tuvieran ya integrados los marcos de referencia profesional o |

| | |
|---|---|
| – Las dificultades académicas o económicas.<br>– Las oportunidades profesionales que aparecen antes de finalizar los estudios. | académicos.<br>– Se da un importante *desencuentro* entre las expectativas de los profesores, con respecto a sus alumnos, y los efectos que sus formas de enseñar generan en muchos estudiantes. |
| **RASGOS DE ESTA ARGUMENTACIÓN** | |
| – Argumentos exógenos al propio funcionamiento organizativo, administrativo y docente de la universidad.<br>– La docencia, su organización, el tamaño de los grupos, los sistemas tutoriales, las modalidades de práctica, de enseñar, de evaluar, etc., se consideran variables independientes, cuyo efecto se puede soslayar.<br>– Ignora los argumentos de la investigación educativa. | – La *vocación, la motivación* es lo que el estudiante desarrolla mediante su formación, no tanto su representación previa a la misma.<br>– La intervención educativa (organizativa, tutorial, curricular, de enseñanza y aprendizaje, la evaluación) es una variable compleja que incide significativamente en los resultados académicos del alumnado.<br>– No considera factores exógenos ni los criterios curriculares y administrativos (reglas de permanencia, de superación, de matrícula, etc.) |

A diferencia de lo que opina Salarburu (p. 19), argumentaré cómo la formación sí puede ejercer un papel relevante en la generación de nuevo conocimiento, cuando no se orienta esencialmente hacia la reproducción del mismo y, cuando se asume entendida como *"actividad"* y con *sentido del riesgo,* como elementos centrales en su desarrollo y en la difusión del mismo.

En efecto, creo que nos corresponde explorar otras hipótesis que vayan más allá de la evidencia macro, sustentada en el diferencial inversor en I+D o en TIC. En este sentido, nos podremos interrogar hasta qué punto el modo de difundir y generar el conocimiento, entre nosotros en nuestra cultura docente, en la relación entre profesor y alumnos, entre conocimiento impartido y su forma de apropiación, *debe* tener algún tipo de incidencia en el desarrollo de las actitudes de apropiación y de generación individual y colectiva del conocimiento. Ello, precisamente, porque se reconoce que el grado medio de formación de los estudiantes egresados en nuestras universidades es bueno.

Esta hipótesis apunta hacia uno de los principales problemas que tenemos, ver hasta qué punto se puede cambiar el paradigma de la formación para alcanzar los objetivos de cambio propuesto, en el contexto de la sociedad del conocimiento, unos objetivos que emergen como urgentes a tenor de los datos disponibles.

Partiendo de lo anterior, definir por ejemplo como un gran eje constitutivo de los nuevos currículos universitarios el eje de las competencias, exige un enfoque muy distinto al de la realidad a la cual estamos acostumbrados.

En esta nueva perspectiva —que el alumnado adquiera determinadas competencias relevantes, que las desarrolle de acuerdo con su propia capacidad de autonomía— los principales fines propuestos para la formación se realizan mediante procesos específicos que no son ni aleatorios ni secundarios. Así, a trabajar en equipo se aprende trabajando en equipos y aprendiendo desde la misma experiencia a hacerlos eficientes y eficaces. A observar, se aprende observando realidades distintas, comparándolas. Resolver problemas significa tanto descomponerlos en sub-problemas como inventar soluciones y

verificar si funcionan o no, o hasta dónde o en qué condiciones lo son. Por lo tanto, la finalidad de la propuesta educativa, sus métodos y forma de evaluación de resultados deben seguir una misma lógica de coherencia. Y los profesores deben saber llevar adecuadamente estos procesos, lo que a su vez nos lleva a un doble reto, el de cómo organizar todo esto y el de ver qué recursos y herramientas contrastados se ponen en práctica de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, si observamos el modelo organizativo vigente para el diseño de las propuestas curriculares en nuestras universidades se puede observar que se sigue una doble lógica, la de la verticalidad administrativa (en las relaciones de poder administrativo) y la de la *fragmentación* (o clasificación y especialización, en la lógica académica), una lógica organizativa que en la sociología del trabajo ha sido denominada de Taylorista o Fordista, algo muy distinto de la creciente multiplicación del conocimiento interdisciplinar y de los espacios de investigación también interdisciplinares donde se está desarrollando el conocimiento del inmediato futuro.

Desde ambas lógicas, la complejidad de la propuesta de formación se simplifica por segregación y mediante atribución de responsabilidades en distintas direcciones y responsabilidades no necesariamente coordinadas. Posteriormente, se reúne el conjunto agregado de decisiones bajo la lógica vertebradora de las formalidades burocráticas o evaluadoras para la preceptiva acreditación como el número de horas de la formación, el control de descriptores, los horarios, la disponibilidad laboral del profesorado, etc. Unas formalidades necesarias, pero sólo en su dimensión instrumental, en vez de configurarse como su finalidad. Los convenios bajo los cuales se desarrolla este proceso son tan numerosos como imposibles de controlar, además de ser falsos:

- Que en los departamentos, áreas de conocimiento, etc., los profesores, comparten una misma visión estratégica del resultado final esperado en aquella formación.
- Que lo que se propone realizar sobre el papel, todos los profesores lo pueden o saben promover eficientemente.
- Que el conjunto de las intervenciones da una suma *eficiente*, sin redundancias ni solapamientos, ni reiteraciones, ni…
- Que en las materias se impartirá toda la materia que proponen sus descriptores.
- Que los profesores se coordinarán eficazmente a partir, tan sólo, de las mismas propuestas de fondo (p.e. las competencias enunciadas).
- Que lo evaluado corresponderá a los objetivos propuestos, y a lo realmente adquirido por los estudiantes.
- Que la suma de las decisiones será coherente y corresponderá a lo que se debería haber hecho, a lo previsto.

Se puede objetar, con buenas razones, que algunos de estos argumentos son válidos para cualquier otro modelo de formación que emprenda una institución siempre tan compleja como la Universidad, tenga aquella los rasgos que tenga. En otros términos, hagamos lo que hagamos nos encontraremos con los mismos obstáculos. Contra este

determinismo cultural, se pueden contraponer experiencias que avalan que ello no es exactamente así, tal como se percibe en titulaciones y diferentes universidades que emprenden proyectos de formación de acuerdo con otras lógicas, organizativas, curriculares y de enfoques de la enseñanza y aprendizaje. Ello enlaza, con el segundo reto el de los recursos a emplear y cómo divulgarlos de manera adecuada entre el profesorado.

Un cambio de objetivo de esta naturaleza, en consecuencia, requiere apoyo, no sólo político, sino también experto. Pero un tipo de conocimiento que no siempre se halla disponible en el exterior, sino que habrá que plantearse cómo desarrollarlo, desde las propias instituciones, coordinándose, estableciendo redes de apoyo, trabajando, tal como decía Schön, *sobre y en* el curso de la misma acción. Un tipo de saber que no sólo indique, que no sólo oriente, sino que se imponga la tarea de recoger y seleccionar evidencias de logro, de problemas, etc.; que analice el tipo de necesidades a las que da lugar dicho cambio, los fenómenos a los cuales va a dar lugar y, también, que sea capaz de gestionar —conjuntamente con los implicados— las eventuales soluciones o aportaciones para su mejora.

Tal vez sea interesante dimensionar en un caso práctico el tipo de problema y de apoyo político y experto al que me estoy refiriendo; un caso de un nivel alto de excelencia, logrado después de algunos años de trabajo, localizado dentro del Espacio Europeo de ES al que concurrimos. Me refiero al Instituto de Educación de la universidad de Utrecht, una universidad fuertemente orientada a la investigación y con Premios Nobel en su plantilla, pero que, según consta en su página web, ha organizado dicho Instituto con 70 profesionales de procedencias académicas muy distintas para dar apoyo a sus colegas, llegando a 125 el total de personas que trabajan en él y que cuenta con un presupuesto de 7 millones de euros anuales (en 2007). Ello nos sorprende, pero este es un ejemplo de universidad que juega ya de manera relevante en el nuevo espacio europeo.

Este ejemplo y otros responden a la pregunta de si la difusión masiva y eficiente del conocimiento en las instituciones de nivel superior, puede hacerse con mayor eficiencia sin una masa crítica de profesorado que posea unos niveles de competencia docente básicos. ¿Tenemos que pensar que todo profesor, por el hecho de serlo debe *saber* investigar, difundir conocimiento de modo razonable, proponer currículos relevantes, gestionar personas, procesos y recursos, y hacerlo razonablemente, sin cometer demasiados errores? ¿Puede hacerse sin apoyos externos especializados, sin contrastes, sin algún tipo de formación al respecto? ¿Puede hacerse todo ello sin la preparación de unidades de apoyo técnico y específico, que sepan gestionar —o que aprendan a hacerlo — propuestas formativas de acuerdo con la complejidad de los factores anteriores y hacerlo de acuerdo con procesos de negociación transparentes, públicos? ¿Puede hacerse sin que los departamentos o las Facultades sientan la necesidad de dicho asesoramiento?

**Aportaciones del concepto de “actividad” en la enseñanza y aprendizaje en**

**la Educación Superior**

Recientemente hemos celebrado el centenario del nacimiento de la filósofa y politóloga Hanna Arendt (2007), lo que constituye un aliciente añadido retomar la mirada hacia una de sus aportaciones seminales, su concepción de la actividad humana, y reflexionar sobre ella y su trascendencia, y aplicarla en la reflexión acerca del carácter y finalidad de la Educación Superior.

Traer a colación el concepto de actividad aquí es pertinente, pues el proceso por el cual se da una transferencia de conocimiento, acompañado de un proceso a la vez de apropiación y de crecimiento personal y social de quien lo recibe, y a veces en quien lo dirige, constituye un tipo particular de actividad cuya complejidad permite ser analizada desde la perspectiva de Arendt. La acción no es un aspecto cualquiera del currículo, es un componente necesario del mismo. No es posible adquirir un pensamiento crítico y una comprensión sin desarrollar una acción, del tipo que sea, afirma Bauman (2006:61).

Como es sabido, la filósofa germano-norteamericana distingue tres grandes planos en toda acción humana, la más elemental, la que ella caracteriza como *labor*, se halla relacionada con tareas de supervivencia, rutinarias, repetitivas, sin valor estratégico o trascendente alguno, limitadas al corto plazo; las que denomina como *trabajo,* vinculadas a la producción o a la fabricación, en las cuales predomina el pensamiento operativo, instrumental y técnico, en un acercamiento a la idea aristotélica de *poiesis;* y el tercer nivel, el más elevado, el que denomina propiamente como *actividad,* un concepto en ella también muy próximo al de la *praxis* de los clásicos griegos. La actividad, comenta, es aquella acción fundamentada en una noción de estrategia, en una finalidad asociada con valores morales, estéticos, con la idea de "bien" y con vocación de perdurabilidad.

Al trasladar esta noción de la acción humana a lo que ocurre o a lo que puede darse en la Educación Superior, no podemos dejar de pensar que en ella podríamos encontrar los tres niveles aplicados tanto a la acción de enseñar, entre los profesores, como a la de aprender, entre el alumnado. No obstante, la adjetivación de *Superior,* aplicada a la "educación" desarrollada en las instituciones universitarias, nos lleva a pensar que en ellas el tipo de aprendizaje que se va a dar es el de la acción arendtiana, entendido en su nivel más elevado. Precisamente el concepto "educación" en el lenguaje común indica un estado final, personal, superior al que puede aspirar alguien sólo con "enseñanza", el cual, a su vez, puede aspirar a algo más que quien posee "sólo" instrucción. En su definición, por lo tanto, la universidad opta por una enseñanza que genere el más alto tipo de formación al que una persona pueda aspirar.

Este sentido de la acción, como generadora, como portadora de "natalidad" en el lenguaje de Arednt, es precisamente el tipo de formación más congruente con la realidad que nos describen las voces autorizadas que hemos seleccionado más arriba para que nos describieran los nuevos retos de la formación superior en la sociedad del conocimiento. Este es el verdadero esfuerzo —intelectual y personal— que hay que facilitar a los estudiantes. Pero el reto de la autonomía frente al conocimiento no se predica, se adquiere, se conquista, a veces. Y todavía más, en la relación educativa, hay que facilitar

su conquista por parte de los docentes, porque las soluciones "naturales" son las de dependencia.

Lamentablemente, en la realidad, todavía no estamos en esta situación, tal como lo comprobamos a diario, por muy numerosas y distintas razones. Sin embargo, éste no es un sentimiento de pérdida, sino la constatación de un doble hecho. Para que se dé una razón de congruencia entre una enseñanza que aspira a algo "superior" y un aprendizaje realizado en su misma longitud de onda, esto es, entendido como "*acción*", deben darse determinadas condiciones que la hagan posible. En segundo lugar, ello no se da de forma espontánea, sólo por atravesar el umbral de las estancias universitarias. Si se produce, es que se puede aprender el modo cómo realizarlo de la mejor forma posible, así como las condiciones para su desarrollo. A ello dedicaremos los capítulos siguientes.

La reflexión anterior también nos interroga acerca de una cuestión que a lo largo de este texto va a ser crucial: ¿la enseñanza caracterizada como "superior" se define simplemente en función del *locus* en el que se da, o bien lo es porque se desarrolla en función de una determinada orientación del acto educativo y de unas formas de actuar congruentes con aquella dimensión de la acción superior arendtiana?

La respuesta afirmativa a la primera opción, si bien es respetable, no deja de tener serios problemas de credibilidad y, sobre todo, es incapaz de poder argumentar adecuadamente la razón por la cual ni el lugar, ni una interacción simple del alumno con el conocimiento de mayor nivel derivan necesariamente una formación de tipo "superior". Ni el lugar, ni el estar "expuesto" a un tipo de conocimiento, por valioso que sea, generan, de por sí, un aprendizaje al mismo nivel de las expectativas contenidas en ello. La razón fundamental es que un "aprendizaje superior" es algo más complicado de generar, algo que contemplaría la respuesta a la segunda hipótesis apuntada en aquella pregunta. Y la extensa investigación al respecto le daría la razón. Sin embargo, para que la Universidad —los docentes que trabajan en ella— pueda dar una respuesta adecuada a la segunda parte de la anterior pregunta, debe interrogarse, entre otras cuestiones, acerca de cuál es el papel reservado a los estudiantes en esta generación de "actividad", en cómo se les facilita su propia conquista de autonomía.

Para empezar, no es ocioso afrontar algunos argumentos que, de reiterados, parecen explicar algo cuando es evidente que no son más que palos de ciego retóricos, ya que no permiten otro tipo de acción que la que se está haciendo, aquella que justamente provoca dichas falsas explicaciones. Así, en función del tema que nos ocupa en este texto y se desarrolla en los capítulos siguientes, nos detendremos en un gran argumento que habitualmente se reitera, el de la "falta de esfuerzo" de los alumnos.

Desde el punto de la intervención docente, la cuestión es cómo se incita a los estudiantes a esforzarse, a desarrollar su capacidad de iniciativa en los contextos y en las actividades de formación. Los alumnos asisten a clase sin saber muy bien qué tratará el profesor o profesora, algo que puede repetirse en las horas siguientes. A menudo saben que los problemas están predeterminados y que lo que se les pide es que den con la solución, aunque sin percibir muy bien el "espíritu" del problema. La información que se les brinda puede llegar a ser muy extensa, aunque saben que en las modalidades de

evaluación enunciadas lo que va a pedírseles es mucho más restringido y codificado. También saben que si bien la información disponible es o puede ser muy amplia, aquella que va a ser más valorada es la que aporta el profesor. Cuando estos rasgos se dan, el escenario de la formación tiende más a pasivizar, a generar dependencia, que a promover autonomía. Ello, sin contar que los alumnos también evalúan hasta qué punto algunos de sus docentes se esfuerzan en su trabajo docente, en el retorno de las evaluaciones, en la asistencia a clase, en los materiales que se maneja, en su disponibilidad para las tutorías, para situarse estratégicamente, a su vez, en relación a estos comportamientos.

¿Cómo desarrollar una cultura de esfuerzo personal o de grupo en el estudio y en el trabajo, sin retos propios, sin desarrollar un sentido de agencia, sin tener que generar ideas propias, sin tener que arriesgarse a tomar decisiones y afrontar sus consecuencias? ¿Cómo muchos alumnos van a esforzarse sin tener ningún referente claro acerca de si lo que se hace está bien o regular? Como ilustración de lo anterior, veamos una síntesis de los criterios generales de evaluación seguidos en diversas materias, en los dos primeros cursos, de una titulación de reconocido prestigio, en una universidad española de renombre (Tabla 1.4). En seis materias el estudiante sabe que "se juega" el curso en más de un setenta por ciento en la nota final y sólo en dos materias la nota depende de un trabajo más constante.

| **TABLA 1.4. EJEMPLOS DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN UNA DETERMINADA TITULACIÓN** | | |
|---|---|---|
| **VALOR OTORGADO EN %** | **EV. CONTINUADA** | **EV. FINAL** |
| 75 % | 1 | 4 |
| 65- 70% | 1 | 2 |
| 50% | 3 | 5 |
| 40-45% | – | 2 |
| 20-30% | 9 | – |
| Sin datos | 1 | 2 |
| Total asignaturas | 15 | 15 |

¿Cómo desarrollar de manera extensa entre el alumnado esta capacidad de iniciativa, de autonomía, si la evaluación de la materia depende en gran parte de lo que suceda en el tiempo del examen (final), y de aquello que se le pida en una hoja de papel? En los capítulos siguientes se tratará de responder con referentes y recursos relevantes a estas cuestiones.

**PRINCIPALES CUESTIONES TRATADAS EN ESTE CAPÍTULO**

• La reflexión en este capítulo ha partido de la autoridad de autores cuyas aportaciones han destacado en la descripción del escenario del cambio hacia la sociedad del conocimiento y sobre sus consecuencias, y contextúa la formación superior en dicho escenario de transformaciones sociales y productivas.

• Estas transformaciones se contemplan como algo más que simples cambios. Configuran en sí mismas las bases de una nueva cultura, es decir, unas nuevas formas de concebir y de representarse las relaciones entre los sujetos en la sociedad y entre los mismos sujetos y los aprendizajes.

• Si esta premisa es correcta, dicha cultura afectará a los modos de representarse alumnos y profesores el sentido y el propósito del conocimiento transmitido y asimilado en las instituciones de Educación Superior. Si bien no se puede anticipar del todo el sentido y las transformaciones a las cuales dará lugar dicho cambio, sí cambiarán de manera significativa las relaciones de E-A en las instituciones de nivel superior, como fruto de aquellos. Sabemos, no obstante, que se darán cambios en los orígenes y procedencias del alumnado, en los tiempos y recursos de y para la formación, así como en las demandas y en la diversificación de las mismas.

• En síntesis, nos hemos preguntado por algunas cuestiones fundamentales que deben ser afrontadas de manera abierta en la Enseñanza Superior. ¿Cómo gestionar en las *actuales* instituciones las *nuevas* necesidades y realidades sociales e individuales? ¿De qué modo se puede dar respuesta a las exigencias fundamentales de la nueva *modernización: la incertidumbre y la reflexividad?* ¿Qué tipo de cambios van a tener que asumir estas instituciones para cambiar, para adaptarse y desarrollarse de acuerdo con las necesidades emergentes de la nueva modernidad? ¿Cómo se puede participar de esta respuesta, desde los más diversos ámbitos y niveles de agencia en las universidades?

• Finalmente, nos hemos interrogado acerca de dónde y cómo estamos y se ha acentuado la idea de "acción" y sus potencialidades como promotora del desarrollo entre el alumnado de sus propias potencialidades y capacidad de agencia.

---

1 Bauman, op. cit. En cursiva en el original.

2 La globalización abarca muchas cosas: flujo internacional de ideas y conocimientos, intercambio cultural, sociedad civil global y movimiento global a favor del medio ambiente.

3 Según Salarburu (op. cit., p. 19) "China produjo en 2003 más de dos millones de graduados; ha duplicado en poco tiempo el porcentaje de jóvenes universitarios y su tasa anual de crecimiento en inversiones en I+D es del 17% en los últimos años".

4 El sistema de enseñanza proporcionado a las élites culturales en las universidades de Oxford y Cambridge.

5 Este concepto del campo de la Psicología se refiere a la falta de organización del movimiento en una persona, debido a una falta de coordinación entre una determinada orden mental y un movimiento o actuación práctica. Aquí se remite a una falta de coordinación entre una voluntad que aspira a ciertos logros y una intervención insuficiente, por debajo de los requerimientos de aquéllos.

# 2

# La noción de conocimiento en la enseñanza y sus implicaciones

*De la libertad de explorar nace la alegría de aprender.*
*Del conocimiento adquirido mediante la iniciativa*
*personal nace el deseo de saber más cosas.*

E. O. WILSON

Cualquier profesor, en el ejercicio de su tarea académica, tiene como propósito central confesado mejorar el grado de conocimiento de sus alumnos desde el presupuesto de que el acceso al tipo y a la modalidad de conocimiento que les propone ayudará a mejorar-cambiar la conducta de aquellos, en el plano de su preparación académica, profesional y/o personal.

Ahora bien, si este propósito es plausible, no parece tan claro que los profesores entiendan de manera semejante las nociones de "*conocimiento", "nivel"* o *"mejora"* (del mismo), por citar algunos conceptos básicos. Tampoco lo está el modo cómo se entiende su desarrollo mediante la propia materia de trabajo, o bien a través de determinadas partes de la misma.

Lo que nos importa de esta discrepancia entre el profesorado sobre unos términos sólo aparentemente unívocos son los diversos mensajes y constricciones que, en función de las diversas interpretaciones, va a recibir cualquier estudiante y a los cuales debe adaptarse y ajustar su conducta. Los estudiantes, no obstante, suelen resolver esta cuestión de un modo aparentemente eficaz. Asumen el argumento de autoridad y se adaptan al mismo: es *conocimiento* lo que enseña el profesor y un indicador de mejora es aquello que se determina mediante la evaluación de aquel tipo de conocimiento.

El problema, por lo tanto, es que si bien el deseo de los docentes es el de la mejora del conocimiento de sus alumnos, dicha mejora sólo se producirá si las actividades que les proponen a los alumnos están de acuerdo con el tipo de significado que lo hace posible a un nivel de relevancia o de profundidad importantes. En otras palabras, incidir en el desarrollo del conocimiento del alumno o en el de su mejora no depende sólo de la actividad de enseñar en sí misma, como de la actividad o actividades de aprender propuestas.

Pero no debe perderse de vista que todo contenido o toda materia enseñada posee diversos grados de profundidad y diversos tipos de conocimiento posibles y cuyo proceso

de asimilación requiere diversas estrategias tanto de aprendizaje como de re-aprendizaje por parte de los estudiantes. Cuando todo esto se olvida, puede hacerse revelador aquel dicho que según Elton (1987:17) circula por las universidades británicas: la enseñanza universitaria es aquella actividad privada ejercida entre un grupo de adultos que no siempre la consienten.

En las páginas siguientes se propone una aproximación a la noción del conocimiento[1] realizada desde la perspectiva de cómo desarrollar entre los alumnos un mejor comportamiento intelectual, personal y pre-profesionalizador. Dicha aproximación rompe la creencia de que el conocimiento elaborado por el alumno se corresponde con el mismo tipo de conocimiento transmitido. Además, es útil para poder comprender cual es el tipo de conocimiento que se impulsa desde una acción docente determinada. Ello puede facilitar la clarificación de objetivos, la metodología para su logro en los procesos de formación, así como las modalidades más relevantes para la evaluación del mismo.

## Tipologías del conocimiento y oportunidades de aprendizaje

Antes de adentrarnos en los aspectos de la apropiación del conocimiento es prudente detenernos brevemente en cómo considerarlo, dadas las distintas posibilidades de aproximarse al mismo. Dicho análisis puede ser también de interés para su toma de consideración en los procesos de enseñanza.

Una aproximación descriptiva y compleja al significado de lo que es el conocimiento empezaría distinguiendo las fuentes del mismo. Dichas fuentes las constituirían los elementos que enumeramos a continuación, atendiendo a que éstos se dan en determinados contextos, sean los informales propios de la acción social, individual, o en contextos formales de aprendizaje:

- ✓ Los *datos obtenidos,* la información disponible.
- ✓ La *experiencia empírica* del sujeto y la información resultante.
- ✓ La *información elaborada,* organizada, sistematizada.
- ✓ El *tipo de reflexión realizada.*

De acuerdo con lo anterior, el proceso primario de conocimiento puede desarrollarse atendiendo a los distintos grados de conciencia sobre el mismo, desde un nivel de conciencia implícita (como por ejemplo ciertos automatismos interiorizados, pero no reflexionados) hasta niveles del mismo, mucho más explícitos o abiertamente explícitos y reflexivos. Así, el tratamiento dado por el propio sujeto o por sus formadores a las fuentes del conocimiento ejerce una influencia significativa en su grado de elaboración y de desarrollo en tanto que constituye un pre-requisito básico para el mismo. Una consecuencia de ello, por ejemplo, es que la línea que separa la información del conocimiento, por ejemplo, puede ser muy difusa y no depender de las fuentes mismas, como del tratamiento realizado o propuesto a quien aprende.

Lo primero que se observa en la tipología mostrada en la Tabla 2.1 es que no todo aquello que denominamos "conocimiento" es de igual naturaleza. Entre los procedimientos y las teorías, por ejemplo, hay un largo camino. Ello permite hacer la distinción entre el *saber cómo, el saber qué* y el *saber por qué*, una distinción que subraya la importancia de las destrezas de nivel superior, como modalidades de conocimiento inclusoras de las formas más básicas del mismo.

**TABLA 2.1. DIMENSIONES, TIPOS Y MODALIDADES DE CONOCIMIENTO**

| DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO | TIPOS DECONOCIMIENTO | MODALIDADES DEL MISMO |
|---|---|---|
| **Procedimientos, procesos** | *Saber cómo* | Experiencial, habilidades. |
| **Conceptos, pautas, modelos, relaciones** | *Saber qué* | Temáticas vinculadas a un conocimiento o campo del mismo. |
| **Principios y valores, teorías** | *Saber por qué* | Formas de comprensión, de contextualización. Modalidades de elaboración del propio conocimiento. |

Vemos pues que el conocimiento, todo conocimiento, se desarrolla en los sujetos que aprenden a lo largo de un hipotético eje que va desde los enfoques más *superficiales* sobre el mismo hasta otros más *profundos,* en la terminología que han incorporado Biggs(1999), Prosser y Trigwell (1999). Debe subrayarse, sin embargo, que la propiedad de ser "superficial" o "profundo" no recae tanto en los inputs, es decir en aquello suministrado, como en el proceso realizado para asimilar el mismo. Los resultados, por lo tanto, no dependen de los inputs (lo enseñado) como del trabajo de explicitación, de elaboración y de reflexión que haga un sujeto con ellos, en un contexto de aprendizaje determinado y a partir de cierto tipo de experiencias.

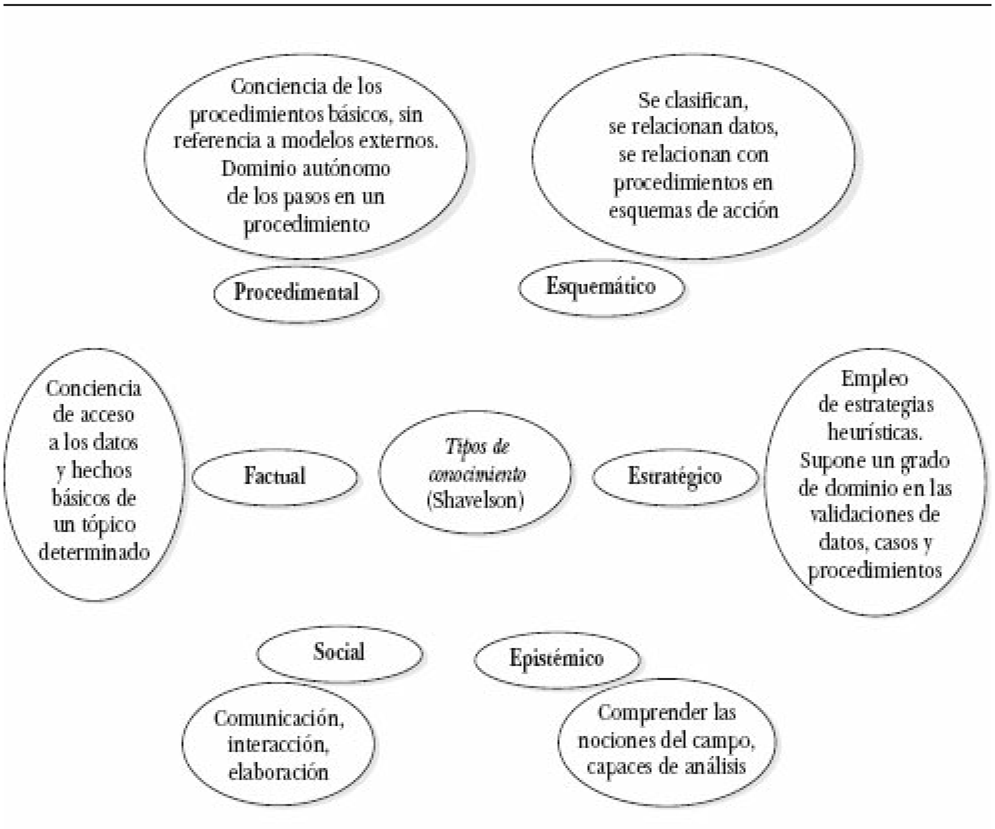
A partir de la aportación de Bloom y su equipo en la década de los años cincuenta del pasado siglo, se ha aceptado que en este continuo que va entre las nociones de conocimiento superficial y profundo podrían situarse distintas formas de *conocer* que expresarían otra aproximación al saber, pero de un modo algo distinto al que se ha descrito más arriba. En efecto, una de las aproximaciones que ha hecho fortuna la realizaron Bloom y sus colaboradores en 1958. En este eje superficial-profundo, en el que cada nivel incorpora al anterior y le añade otras propiedades, establecieron los siguientes grados:

- ✓ Tener información, reconocerla.
- ✓ Tener un conocimiento, saberlo reproducir.
- ✓ Saber aplicarlo.
- ✓ Saber desarrollar procesos de análisis.
- ✓ Saber desarrollar síntesis.
- ✓ Evaluar.

Otra especificación de los distintos tipos de conocimiento es la que proponen Shalveson y Ruiz-Primo (2000). Los resumen en los seis tipos siguientes (Figura 2.1). Sin embargo, ésta no es propiamente una clasificación de los tipos de conocimiento externo al sujeto, sino una tipología de los diversos tipos de procesamiento del mismo y de sus resultados en términos de competencias empleadas en aquel proceso. En este sentido, constituye una aportación complementaria a lo que acabamos de examinar más arriba. Esta tipología puede ser empleada para analizar o para evaluar el empleo del conocimiento por cualquier persona que haya desarrollado un determinado proceso de aprendizaje y para ver el nivel de competencia desarrollado en el mismo.

La última aportación a la noción de conocimiento que aquí se recoge es la de Bauer (1995) quien realiza una interesante aproximación, por lo menos desde el ámbito de la formación superior. Recogiendo ideas anteriores, establece una distinción entre dos tipos fundamentales de conocimiento: el de tipo "*mapa*" y el de tipo "*narración*". El primer tipo sería el conocimiento de carácter operacional, que denominamos científico, al modo de un mapa, en el cual la razón de causalidad, su sistema de relaciones, constituye uno de sus rasgos fundamentales. Este tipo de conocimiento se remite al *cómo*, al *modo cómo* algo es o funciona.

**Figura 2.1** *Tipología del conocimiento, según Shavelson y Ruiz-Primo (2000)*




Por su parte, el conocimiento tipo *"narración"* se remite al *porqué*, a las razones de algo, incluso a las teorías explicativas de algo. Puede ser también un conocimiento propio

de las ciencias físicas y naturales, pero sólo en algunos aspectos de las mismas, de acuerdo con el autor que seguimos. Puede referirse a marcos explicativos o a las hipótesis que éstos generan, por ejemplo la noción de energía oscura en el universo para los astrofísicos o relatos históricos acerca de un período determinado, en las ciencias humanas.

Para Bauer ambos tipos de conocimiento, *mapa* y *narrativo*, constituyen metáforas para ideales más abstractos, y todos los tipos actuales del conocimiento humano, incluido el conocimiento científico, son mezclas de conocimiento de ambos tipos, si bien la combinación de ambos difiere en distintos campos de la ciencia. En este sentido, si bien la investigación científica ha desvelado excelentes "mapas", queda mucho conocimiento que aún es "solo" narración.

En un intento de esclarecer su propuesta de tipología de un modo ejemplificado, Bauer establece su clasificación de conocimiento a lo largo del *continuum* que va desde el conocimiento tipo mapa al de carácter narrativo, dentro de las ciencias experimentales. Puesto que el propósito es ilustrar lo anterior, facilitar la comprensión de su punto de vista, y no entrar a argumentar la tesis del autor de referencia, en el anexo final del libro se muestra la tabla que condensa la distribución de los tipos de conocimiento que presenta Bauer en su texto.

Las distintas aproximaciones que se han manejado nos remiten a un tipo de resultados de lo que genéricamente llamamos aprendizaje. En todas ellas, el grado de conciencia del individuo aparece como crucial, en especial en los tipos de comprensión más elaborados o "profundos".

Ahora bien, para que se dé un mayor grado de conciencia sobre el conocimiento propuesto es necesario que se den determinadas condiciones en el proceso de su adquisición. Adquirir, tener conciencia o dominar los distintos niveles en un determinado aprendizaje, requiere de procesos de experiencia y de reflexión específicos entre los estudiantes. Pero requiere también de otros factores. Naturalmente, de un determinado grado de capacidad del alumno, lo que podríamos denominar su capacidad individual, lo que sabe, lo que es capaz de hacer en un estadio determinado de su formación. Pero las capacidades, sólo por sí mismas, son limitadas. Por el contrario, se expanden en ciertos contextos de oportunidad, a partir de determinadas experiencias y mediante retos que lleven a desarrollar un pensamiento reflexivo más o menos profundo.

En cualquier caso, el conocimiento no es un efecto individualmente conseguido, una consecuencia o una función derivada (sólo) de una interacción individual y aislada a través de un conjunto de estímulos y de una información relevante, sino que también es un proceso social. Ello en un doble sentido, en el de que el mismo es co-participado socialmente, tanto en las modalidades de interacción, como también en su sentido cultural. En efecto, nadie se halla al margen de los recursos culturales disponibles en el entorno en el que vive.

Dicho en otras palabras, "conocemos" a través de aquellos valores, razonamientos o detectores que nos permiten otorgar un determinado valor a la interacción que establecemos con la fuente del potencial conocimiento (ya sea las modalidades de lectura,

las modalidades de discriminar o de catalogar la información, las experiencias previas, propias o de otros, un determinado grado de control emocional, una percepción entrenada en captar determinados indicios, etc.).

Son precisamente dichos recursos los que "permiten" grados de elaboración del conocimiento distintos. Sociólogos como Bourdieu han denominado como "capital cultural" a los recursos disponibles —relacionales, de apoyo, estratégicos, de acceso y gestión de la información, del tipo de información a la que se puede acceder, etc.—, por parte de una persona en su interacción con su propio medio, gracias a su adscripción a un determinado grupo social y al tipo de oportunidades que este medio les ofrece. Por lo tanto, desde este punto de vista, existiría otro tipo de conocimiento, aquel que es generado por el modo (cultural) de ser y de estar, en un contexto determinado. De ahí que los modelos formativos hiperselectivos siempre acaben seleccionando no tanto a "los potencialmente mejores" como a los estudiantes cuyo grupo social de referencia corresponde, de manera predominante, a los grupos con mayor capital cultural y social.

El conocimiento, por lo tanto, se entiende como un resultante de las experiencias desarrolladas —individualmente y en relación con otros— y de la combinación indeterminada de las proposiciones ya conocidas o establecidas. El nuevo conocimiento, tanto para una persona como para un colectivo, se caracteriza por permitir hacer o ir más allá, o hacerlo más fácilmente, de lo que se podía antes de su manifestación explícita.

Toda esta consideración acerca de los tipos de conocimiento es importante por cuanto influye decisivamente en los procesos de enseñanza pensados y propuestos a los alumnos. En efecto, cuanto más convencional sea la noción de comprensión que maneje un profesor o profesora, es decir, cuanto más vinculada se halla a la idea de "capacidad individual", menos importancia le dará, en los procesos de enseñanza que desarrolle, al factor "oportunidades" o a las experiencias, es decir, a todo aquello que colabora decisivamente en la organización del proceso de comprensión y de aprendizaje. Por ejemplo: la selección de determinadas situaciones-problema; facilitar a los alumnos el tiempo necesario para su resolución; apoyar la nueva comprensión en experiencias previas; cuidar y seleccionar el lenguaje y volumen de información empleados; modalidades de la exposición de la información, etc.

Al prescindir de toda esta aproximación a las distintas posibilidades de "conocer", determinados docentes logran el auto-cumplimiento de la profecía selectiva acerca del (bajo o poco) interés, nivel y capacidad de esfuerzo atribuidos a los estudiantes. Esta profecía se cumple, en buena medida, por la *inacción comunicativa* docente, es decir, mediante un ejercicio práctico implícito de selección sociocultural favorable para aquellos estudiantes que pueden compensar en su medio la discrecionalidad de las oportunidades institucionales de aprendizaje. Ello, salvando los casos de capacidades individuales fuera de lo común entre estudiantes procedentes de cualquier medio. Pero incluso en estas circunstancias, la falta de elaboración de los procesos de enseñanza puede malograr muchas oportunidades de mejora, incluso para estos mismos sujetos.

Por el contrario, una aproximación a la comprensión desarrollada por los estudiantes desde la noción de las *oportunidades* brindadas y de su calidad, no les resta nada a

quienes tienen una potencialidad mayor para la misma y permite incrementar la calidad del aprendizaje para aquellos cuyo potencial hipotético es menor, siempre con referencia a unos tiempos y objetivos determinados, en las situaciones formales de enseñanza. Así, para llegar a un determinado nivel de comprensión debe darse un proceso más o menos elaborado de construcción del conocimiento, en el modo cómo se conceptualiza, en el modo cómo se organiza y en el modo cómo se evalúa. En este sentido, es bastante corriente, por ejemplo, que un porcentaje de suspensos en un examen determinado sea debido a que la enseñanza de un aspecto determinado del conocimiento se focaliza en la transmisión de información conceptual, mientras que en el examen correspondiente a lo anterior se les propone a los alumnos la resolución aplicada de aquella información en un caso determinado. Si se desea seleccionar, este recurso funciona. Si, por el contrario, se desea verificar el grado de retención o de dominio de la información aportada, es una opción errónea, tal como un índice elevado de suspensos pone de manifiesto.

**Figura 2.2** *Rasgos que definen un proceso de elaboración y de asimilación del conocimiento*




En el esquema expuesto en la Figura 2.2 se pretende reflejar la constelación de las estrategias más relevantes en el desarrollo de la elaboración y asimilación del conocimiento. Dichas estrategias pueden darse bien por separado, bien conjuntamente en un proceso de aprendizaje determinado. Pero es importante considerar que cuanto más se conjuguen entre sí, mayor será el grado o la profundidad del aprendizaje realizado.

De modo general, podemos decir que tres estrategias didácticas son fundamentales para un mayor logro en el aprendizaje:

- ✓ El empleo de la *socialización cooperativa,* como medio y como contenido del proceso de elaboración de la formación recibida, en especial mediante actividades de cooperación (por ejemplo en Johnson y Johnson, (1975, 1999), en Slavin (1983) y Rué (1991).
- ✓ El empleo, por parte del alumno, del *lenguaje formalizado* en la elaboración de su propio conocimiento (Vygotsky, (1973) o Bruner (1984, 1991), por citar a dos de

los grandes psicólogos del S. XX que han desarrollado esta aportación).

- ✓ Las *estrategias de comunicación* de dicha elaboración (de acuerdo con los trabajos de los autores citados).

Dichas líneas de acción docente son positivas porque, de acuerdo con las tesis socio-constructivistas, es decir, aquellas tesis que fundamentan el aprendizaje en la co-elaboración socializada del mismo, toda elaboración que confronte diversos puntos de vista, tanto en la propia elaboración, como en la necesidad de hacer participar un auditorio mayor, obliga a una reconstrucción de los propios esquemas de conocimiento en los sujetos que se hallan sometidos a este proceso.

El modo cómo se daba la reelaboración de los esquemas de conocimiento personales, Piaget lo argumentó mediante la tesis del *conflicto cognitivo*. Es decir, se aprende mediante la reconstrucción de lo sabido, debido a la necesidad de hacer encajar aspectos previamente no previstos en el esquema de conocimiento anterior. La percepción de que algo no encaja es el detonante del conflicto. Más adelante, esta tesis se ha reelaborado como la del *conflicto socio-cognitivo*, en los trabajos de aquellos de sus seguidores que han incorporado el punto de vista de la interacción social en su elaboración (p.e. Mugny y Doise 1983, o Mugny y Pérez 1988). En esta versión, el detonante del conflicto tiene un origen en los demás, en sus esquemas cognitivos, unos esquemas que divergen de los propios y que deseamos comprender.

Frente a la visión individualista clásica, basada fundamentalmente en el control final de los aprendizajes individuales, este enfoque muestra una interpretación del conocimiento como fruto de un proceso socialmente construido. El conocimiento humano ha sido y es necesariamente colaborativo. Si bien entendido como "producto" un conocimiento es siempre un conocimiento personal, ahora sabemos que el resultado de una relación individual entre la persona y un campo determinado es fruto de una particular forma de relación personal, la cual puede ser mejorada mediante procesos pensados y desarrollados en función de potenciar mayores niveles de compromiso y mayores grados de interacción social y en el lenguaje, favorecedores de continuados intercambios.

De ahí la importancia de las interacciones sociales de naturaleza colaborativa[2] en el aprendizaje, y cómo éstas pueden contribuir tanto al desarrollo del conocimiento individual como al desarrollo del sentido de esfuerzo también individual.

### Concepciones superficiales de la noción de conocimiento en las situaciones de Enseñanza y Aprendizaje

---

Para desarrollar una aproximación operativa a la noción del conocimiento que nos permita realizar unas distinciones más precisas sobre el mismo, y a partir de ellas reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre su evaluación y acreditación, propongo explorar brevemente algunas concepciones de aquél más insuficientes que erróneas, si se observan bajo el prisma de una enseñanza que aspire a

definirse como de calidad. Estas concepciones muy elementales se configuran como importantes lugares comunes y como fuentes de confusión que dan lugar a prácticas docentes muy poco eficientes. Dichas concepciones, que no resisten el contraste con lo que hoy se sabe en el campo de la enseñanza, se podrían agrupar atendiendo los malentendidos siguientes.

## Confusión entre información y conocimiento

Desde esta perspectiva, todo conocimiento suele ser considerado indistintamente, tanto en su carácter de *información* como de *saber*. Como vimos, esta confusión lleva a no distinguir suficientemente entre los diversos niveles de conocimiento. Por ejemplo, entre una información más o menos elaborada; entre lo que se denomina conocimiento *superficial* y conocimiento *profundo;* a difuminar las diferencias entre el saber cómo, el saber qué y el saber por qué. Dado que cada uno de estos tipos genéricos de conocimiento requiere procesos de aprendizaje distintos, la persistencia de esta confusión impide que los modelos de enseñanza incorporen aquellas estrategias más apropiadas para cada necesidad, lo cual facilitaría niveles de dominio más eficaces para un mayor número de estudiantes.

Dicha confusión lleva también a considerar a todo lo transmitido por un profesor como *conocimiento* en vez de considerarlo, desde el punto de vista del alumno, como *información* más o menos elaborada. El filósofo francés Gastón Bachelard, a este respecto, lo formula de un modo magistral: argumenta que si bien toda enseñanza propuesta es siempre un racionalismo, toda enseñanza recibida siempre es un empirismo. Y en las relaciones de enseñanza, este es el punto de vista que debiera ser dominante: cómo generar en el alumno una forma propia de racionalismo a partir de los *empirismos* propuestos.

Si bien todo conocimiento necesita de la información, es cierto también que hay ocasiones en las que la línea de separación entre ambos conceptos es muy sutil. A partir de los presupuestos que hoy parecen ampliamente aceptados, podríamos hacer la siguiente distinción entre los rasgos más importantes que definen ambos (Tabla 2.2). Dicha distinción nos permitirá enlazar con los puntos de vista que siguen a continuación.

| TABLA 2.2. ¿QUÉ DISTINGUE LA INFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO? | |
|---|---|
| **INFORMACIÓN** | **CONOCIMIENTO** |
| Se basa en datos; en su cantidad y calidad | Parte de evidencias (pueden ser datos) |
| **Puede tener su fuente en experiencias propias o externas** | |
| No implica al individuo | Implica al individuo. Congruente con un sistema de creencias personal |
| Se organiza mediante un enfoque | Se organiza en estructuras, mediante el lenguaje; mediante un tipo de |

| | |
|---|---|
| técnico, estadístico, de acuerdo a criterios de orden | organización y de almacenaje (memoria) narrativo de la información |
| Naturaleza acumulativa | Naturaleza generativa, helicoidal |
| Se contrasta su validez, su fiabilidad | Se contrasta mediante una metodología para el razonamiento y con el conocimiento e informaciones existentes |
| Su acumulación es independiente de cualquier implicación de carácter personal | Su desarrollo implica un determinado grado de afectividad, de interés y de confianza personal o grupal, además de socialización y de determinadas habilidades de tipo cognitivo |
| Depende de la demanda | Requiere de una comunidad que lo valide |

En cualquier caso, en tanto que función resultante o *producto*, el conocimiento es una función *aproximativa a,* una forma de conciencia discreta personal o social, con respecto al potencial de lo que puede ser “conocido”. Por lo tanto, toda manifestación de conocimiento incorpora un determinado grado, mayor o menor, de validez y de fiabilidad, incluso aquel que, en un momento histórico dado, goza de mayor aceptación o reputación, tal como la historia de la ciencia pone de manifiesto. Ello tiene sentido si se acepta que el conocimiento tiene que ver con el campo del “significado”, o, dicho en otros términos, que *el significado* reconocido o atribuido es un componente inherente al conocimiento, una propiedad que no siempre reúne la información. Distintos bits de conocimiento difieren en su cantidad de significado (Bauer, 1995:258). De ahí que distintos grados de aproximación a un determinado significado generen diferentes grados de conocimiento.

## Confusión en el modo en que el conocimiento se desarrolla en los alumnos

El conocimiento suele ser considerado como un fenómeno de naturaleza cognitiva esencialmente individual, que se puede desarrollar de manera abstracta en el estudiante, mediante un proceso de naturaleza transmisiva, al margen de contextos específicos, sin prestar atención a los procesos sociales e históricos en la elaboración del mismo, y muchas veces independiente de aplicaciones y de tareas concretas que ayuden a definirlo o a concretarlo desde el punto de vista del estudiante.

Entendido como producto, habitualmente es contemplado como una función lineal del tiempo ocupado en su elaboración y de los ensayos y errores que realiza un individuo. Sin embargo, no tiene por qué ser así, si lo analizamos con mayor detalle. Dedicar más tiempo puede suponer más de lo mismo, superado cierto nivel, y en vez de esperar una curva ascendente de progreso acabar por instalarse el aprendiz en una extensa meseta. Lo mismo se podría afirmar de los ensayos y errores. Sólo son fuente de aprendizaje cuando los referentes de valoración para los mismos son relevantes, cuando se contrasta lo realizado con nueva información, con distintos puntos de vista y marcos de referencia, o bien cuando se plantean nuevos retos y nuevos significados.

De acuerdo con el principio de calidad de los procesos, aquella función lineal puede conducir al logro de distintos grados de eficiencia, pero en tanto que función del aprendizaje, en sí misma, no es determinante de nada.

En segundo lugar, esta confusión lleva a desviarse de lo que es fundamental en las situaciones de enseñanza: considerar que el conocimiento se adquiere, en vez de asumir que se desarrolla. El primer punto de vista supone acentuar el papel del foco emisor o transmisor y las condiciones para garantizar una recepción efectiva del mismo. El segundo supone enfatizar el papel del receptor, su punto de vista, sus oportunidades para reflexionar así como los contextos prácticos de recepción, de elaboración y de aplicación.

## Confusión en los planos de la inteligencia y del comportamiento humanos que intervienen en la elaboración y desarrollo del conocimiento

Todavía es muy común que los docentes, en la práctica de la enseñanza, conciban la "conducta inteligente" como un tipo de comportamiento diferenciado de otros comportamientos, como los de naturaleza emocional y psicomotriz[3]. Hoy, en el ámbito de la psicología del aprendizaje, ya no es aceptable creer que lo emocional y lo psicomotriz no forman parte de la conducta inteligente y que no inciden en los efectos del *conocer*, tal como Gardner (1995, 2003 y 2005), en su teoría de las inteligencias múltiples y también Mayer (1986, 2004), Goleman (1996), y otros han divulgado ampliamente. Entre nosotros, son de destacar los diversos trabajos de reflexión que José Antonio Marina ha dedicado al respecto.

La influencia de lo emocional, positiva o negativa, la influencia de la actuación personal, influyen, por lo tanto, en el resultado del aprendizaje de los alumnos. Ambas dimensiones del comportamiento humano, lejos de poder segregarse de la conducta inteligente, se hallan profundamente vinculadas a la misma. La consecuencia de ello es clara. Algo que no se comprenda para qué se aprende, algo que se presente como poco atractivo o poco retador, algo que se perciba como confuso o como sólo un deber, será afrontado por los estudiantes con un grado de dedicación menor de la que le aplicarían de percibirlo desde perspectivas opuestas a las enunciadas.

## Se ignora o se minusvalora la importancia de la calidad de los procesos de enseñanza, como construcciones culturales intencionadas (para incrementar la eficacia de los aprendizajes y mejorar el desarrollo de los comportamientos inteligentes personales)

El conocimiento ha sido considerado tradicionalmente en la Educación Superior como una manifestación-producto de la inteligencia y de un esfuerzo individual. Esta consideración ha tenido una importante influencia en las representaciones docentes y ha

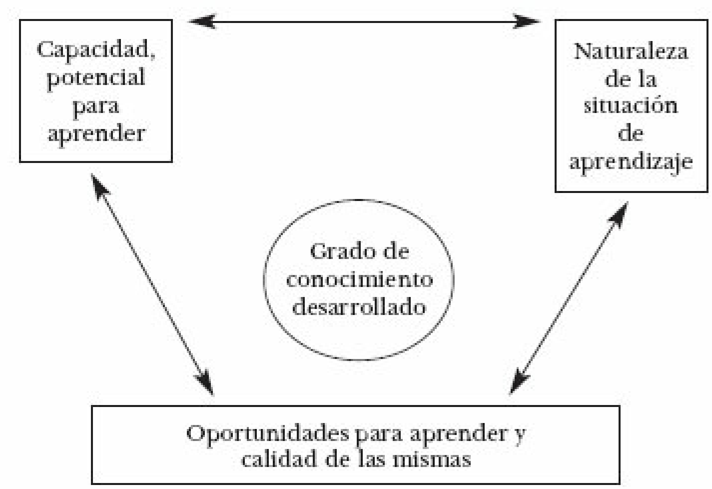
dado lugar a que se confundieran los contenidos con los procesos necesarios para el desarrollo del mismo. Esta representación, a la luz de lo que hoy se acepta, se basa en dos interpretaciones erróneas. En primer lugar, hace recaer todo el peso del aprendizaje sobre los contenidos en su versión abstracta, tal como ha sido elaborada y presentada por los docentes. En segundo lugar, se orienta el aprendizaje hacia las capacidades y el esfuerzo individuales. Ello ha dado lugar a relegar la reflexión sobre las situaciones de aprendizaje al plano de "lo técnico", a un hipotético orden de prioridades secundario para muchos docentes, e incluso al nivel de "lo prescindible" puesto que, desde esta perspectiva, se concluye que *los procesos* de enseñanza basados en experiencias, en la calidad de los procesos de apropiación, en la socialización, etc., son poco relevantes.

Para que esta representación haya enraizado del modo en que lo ha hecho, han sido necesarias dos grandes condiciones reductoras: un fenómeno de hiperselección de los estudiantes y una reducción del "conocimiento" a la esfera de lo transmitido, el conocimiento-información. Dos grandes pivotes que tradicionalmente han sostenido el modelo de docencia en la Universidad.

A pesar de la tradición que avala lo anterior, hoy no podemos sostener dicho sistema de creencias. En la medida que el acceso a la Universidad como aspiración individual y como expresión de una necesidad social se incrementa y el conocimiento crece exponencialmente en cantidad y complejidad, la calidad de los procesos para favorecer su desarrollo y la reflexión sobre los mismos entre los estudiantes van a ser cada vez más necesarios. Pero a partir del caudal de evidencias procedentes de la investigación psicopedagógica, hoy sabemos también que los procesos cuentan.

Toda adquisición del conocimiento es el resultado de un proceso interno, complejo, en el que, además de la capacidad del individuo-aprendiz, intervienen las competencias desarrolladas por el sujeto que aprende, las cuales, a su vez, se hallan condicionadas por la calidad del propio proceso de aprendizaje. En la medida en que los estudiantes universitarios son personas adultas, todo análisis sobre su relación con el conocimiento debe considerar el grado de compromiso personal (también de naturaleza emocional) que desarrollan en relación con el mismo. Ahora bien, este compromiso individual puede tener tanto su raíz en el campo de las experiencias personales del individuo, como nacer del tipo de oportunidades brindadas, de acuerdo con la naturaleza de la relación educativa que se desarrolle.

**Figura 2.3** *Un enfoque interactivo en el desarrollo del conocimiento*




En este sentido, las situaciones de aprendizaje, las oportunidades ofrecidas, en tanto que construcciones institucionales, de naturaleza cultural, emocional y social, no son en absoluto ajenas a la generación de aquellos compromisos. Las aproximaciones actuales a la adquisición del conocimiento, tal como ya hemos visto, consideran a éste como el resultado de un determinado tipo de interacción más o menos compleja entre la propia capacidad de aprender del individuo, vinculada a sus experiencias previas, la naturaleza de la situación de aprendizaje presentada y la calidad de las oportunidades para aprender (Figura 2.3).

Por otra parte, en la medida en que el conocimiento deviene progresivamente complejo, ya sea mediante su concreción en campos y contextos de experiencia; en el desarrollo de competencias; en actividades relevantes para el estudio; en definitiva, su concreción en proyectos colectivos o personales, es susceptible de implicar a los estudiantes con un grado de emoción mayor con respecto a lo que se les propone, lo que incide en su grado de esfuerzo. El esfuerzo, en definitiva, es construido también desde las propias propuestas formativas y en el modo como se despliegan y no sólo desde las actitudes previas del alumnado, independientes de la acción en la que se ven inmersos.

## Confusión del proceso de adquisición del conocimiento con la evaluación y control del mismo

Este equívoco nace en la necesaria reducción que del conocimiento se hace en los actos evaluativos del mismo. En especial, en las modalidades sumativas de evaluación cuando éstas se realizan sólo puntualmente al final de un proceso de aprendizaje. Dichas situaciones o actuaciones evaluadoras, lo mismo que el aprendizaje, se orientan hacia un determinado tipo de modelo de aprendizaje, también más superficial o más profundo. Pero las actividades evaluadoras, en la medida en que son certificativas y facilitan de manera oficial el progreso curricular, envían mensajes muy potentes a los estudiantes. El

principal, que el tipo de aprendizaje evaluado mediante los instrumentos evaluadores se corresponde con los objetivos de aprendizaje de la materia. En otros términos, lo que se evalúa y el modo cómo se hace *define* lo que se debe aprender en una materia.

En segundo lugar, tomar conciencia de esta confusión permite evitar errores de correspondencia entre lo aprendido y lo evaluado, cuyas consecuencias son fatales para segmentos importantes del alumnado, sin que ello signifique nada en relación a su potencial de desarrollo personal e intelectual.

En términos prácticos esto significa que muchos alumnos buscarán antes información en los modelos de prueba de la materia que en la documentación oficial librada, la cual considerarán como retórica. En segundo lugar, significa que si se emplean instrumentos que evalúan el reconocimiento y el saber qué conceptual, todo lo que no entre en este campo queda como una forma de saber implícita o "privada". En tercer lugar, si el desarrollo de un programa ha incidido en el conocimiento académico teórico (nivel superficial o menos profundo) y la prueba evaluadora incide en aspectos de análisis o de síntesis (niveles más profundos), muchos alumnos van a fracasar en la prueba, porque se mide lo no desarrollado en el aula.

## El conocimiento entendido desde el modelo de competencias

Recientemente, en España se ha introducido en el lenguaje de la docencia universitaria, a raíz de la adhesión del sistema universitario al proceso de Bolonia, la noción de *competencia*, como base y producto de un determinado tipo de formación que debe darse en la ES. Sin embargo, se puede afirmar sin faltar a la verdad que dicha aproximación al modelo de formación mediante competencias se ha realizado sin la reflexión necesaria, dando por supuesto que el "discurso" genérico de las competencias que el modelo EEES lleva implícito era, en sí mismo, relativamente sencillo, suficiente y adecuado no sólo para ser comprendido por todo el mundo, sino, además, para ser llevado a la práctica de manera correcta.

La ingenuidad de suponer que se trata de un concepto unívoco y que basta enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados, ha llevado a considerar que la propia intervención académica sería suficiente para dilucidar el tema de las competencias como eje articulador de los nuevos currículos, así como para desarrollar marcos inteligibles y relevantes para la elaboración y desarrollo de propuestas basadas en el modelo de competencias. Esta doble ingenuidad ha sido posible porque se han ignorado algunos aspectos fundamentales del modelo formalmente adoptado:

- El carácter *borroso* del concepto de competencias.
- Sus distintas tradiciones de origen y enfoques conceptuales.
- El papel de las distintas agencias y agentes que intervienen en su definición y especificación y el "ruido" que ello puede introducir.
- El espacio que hay entre su definición y su desarrollo entre los alumnos, en el

desarrollo de una titulación.
- La falta de tradición en la formulación de currículos de E. Superior en este terreno, lo que incrementa la dificultad de realizar aproximaciones relevantes al mismo.
- El problema de cómo desarrollar una nueva cultura docente, que refleje un enfoque de la E-A en la universidad distinto del modelo cultural actualmente hegemónico.
- Obviar la dificultad de proponer modelos de evaluación suficientemente complejos para las competencias predicadas de una determinada titulación de grado o de postgrado.

Dichas consideraciones no suponen ninguna descalificación de la opción de competencias adoptada, sino una necesaria llamada de atención hacia el proceso de su aplicación y concreción, atendiendo a la diversidad de interpretaciones y al diverso origen de las diversas propuestas. Ello supone asumir que en el desarrollo de los sucesivos currículos, las respectivas universidades se verán abocadas a concretar, a definir su propio marco de especificación, de desarrollo y evaluación, en la medida en que el que se pretende asumir muestra importantes lagunas. El discurso que predica sobre la formación en competencias en la universidad, siendo relevante desde mi punto de vista, necesita ser concretado y desarrollado, porque en su formulación genérica actual es más borroso que claro.

Un ejemplo que nos ilumina al respecto, es algo que sucede en el Reino Unido donde el sistema de competencias es asumido en la selección, en las retribuciones de empleados de alto nivel y en el desarrollo de la gestión *(management),* de acuerdo con Winterton (2006:49). Distintas corporaciones se acogen a modelos distintos, desarrollados por distintas organizaciones consultoras. Ahora bien, mientras que algunos modelos acentúan aspectos de alto nivel de resolución, otros enfatizan niveles de competencia rutinarios y muy limitados. En este sentido, las *demandas de competencias del mercado*, por ejemplo, pueden ser todo, excepto ingenuas.

En cualquier caso, la no superación de aquellas ingenuidades en la ES puede conllevar, entre otros aspectos, un eventual despego hacia la propuesta entre los docentes, incluso entre aquellos que se adhieren a la idea de construir puentes entre la formación académica y aquella que se dirige a la investigación y a la formación ocupación profesional.

Para aproximarnos con una cierta seguridad al concepto de competencias adoptaremos como referencia un extenso y completo informe elaborado por el CEDEFOP para la Unión Europea cuyos autores son los ya citados más arriba (Winterton, Delamare & Stringfellow, 2006:26-30). Para este propósito aproximativo, empezaremos con una distinción necesaria, deslindando las nociones de destrezas o habilidades, de la de competencias.

## Las destrezas o habilidades

El concepto de destrezas o de habilidades ha sido relacionado tradicionalmente, desde los principios de la formación de los trabajadores industriales, con las habilidades motrices o con las cualidades de carácter físico y mental necesarias para el desarrollo de una ocupación. Más tarde, a medida que el nivel de formación general de la población se ampliaba, se dejó constancia de que dichas habilidades se podían adquirir sin un entreno específico en el lugar de trabajo. En cualquier caso, el término habilidades se emplea para referirse a un determinado nivel de actuación, en el sentido del cuidado y de la velocidad en la resolución de determinadas tareas.

En los años ochenta, comentan Winterton et al. (2006), quedó constancia de que el conocimiento y la memoria juegan un importante papel en el desarrollo de las habilidades (Chase y Ericsson, 1982), incluidas las habilidades procedimentales (Carlson, Sullivan y Schneider, 1989), tanto en la resolución de problemas (Carlson y otros, 1990) como en el campo de habilidades cognitivas complejas (Logie et al. 1989; McKeithen y otros, 1981).

De acuerdo con el mencionado informe, Winterton, Proctor y Dutta (1995), propusieron una distinción de habilidades, hoy ampliamente aceptada, en la cual se distinguen las *habilidades perceptivas*, es decir, las que establecen la selección de las respuestas, *las motrices y las de resolución de problemas*. Las perceptivas son aquellas que se orientan hacia la habilidad de realizar distinciones y de realizar juicios; las situaciones más complejas requieren un mayor control de la atención, aunque muchas de las tareas que inicialmente requieren atención luego acaban siendo automatizadas. Ello converge con las evidencias aportadas por Klieme et al. (2004:70), en el informe citado, según las cuales los niveles de competencias más altos se caracterizan por un incremento de *procedimentalización* del conocimiento, de modo que en "los niveles más elevados, el conocimiento se convierte en hábitos y pautas de comportamiento (skills)".

## Las competencias y sus enfoques

Aunque el concepto de competencias es un concepto asumido todavía como *borroso* en la literatura especializada, y en el que confluyen distintas tradiciones académicas y formativas, cada vez más se afianza como un concepto útil para abarcar y profundizar en el espacio que hay entre la formación académica y los requerimientos formativos propios de los puestos de trabajo, en el actual mercado de la ocupación y en la sociedad del conocimiento.

No obstante lo anterior, se están extendiendo algunas concepciones relativas a las competencias y se afianza el consenso entre expertos. Dichas concepciones serían las siguientes:

- Son de naturaleza compleja e incorporan actitudes, capacidades y habilidades, sin confundirse con ninguna de ellas en particular.
- Son de naturaleza conductual y susceptibles de ser aprendidas.
- Se las concibe en términos dinámicos. Las competencias evolucionan con la

actividad y el aprendizaje.
- Se aprenden y desarrollan a partir de contextos (de experiencia y de aprendizaje).
- Van más allá de las habilidades cognitivas y de las motrices.
- Implican un tipo de conducta duradera a lo largo del tiempo.
- Se relacionan con niveles superiores de actuación laboral u ocupacional y se consideran como generalizables entre diversas situaciones, siendo sólo las más básicas las que pueden ser más independientes de los contextos.
- Su evaluación no siempre es fácil, especialmente para niveles de actuación elevados, por lo que deben emplearse diversas modalidades y procedimientos para hacerlo.

Entre las aproximaciones de referencia para la noción de competencias se propone la distinción de Sandberg (1994), quien define tres perspectivas para comprender las diversas propuestas, las dos primeras de carácter racionalista y la tercera de naturaleza fenomenológica:

1. La que se centra *en el trabajador.*
2. La que se centra *en el trabajo.*
3. La que se orienta *desde una perspectiva multimetodológica.*

Esta distinción es un ejemplo de la necesidad de adoptar un sistema de referencia propio y relevante en el abordaje de la formación fundamentada en las "competencias". En efecto, cuando por ejemplo en la literatura oficial del EEES se remite a las instituciones para asumir de algún modo la fórmula "adaptar la formación al mercado", supone incorporar cualquiera de las tres posibilidades anteriores, si bien cada una de ellas conlleva propuestas y consecuencias formativas distintas entre sí. Para entender mejor lo que se desea transmitir, piénsese en el enfoque y el tipo de actividades que deberían incorporar los créditos de prácticas o el bloque del prácticum de una titulación determinada, en función de cada una de las tres opciones mencionadas.

En efecto, el *enfoque orientado hacia el trabajador* considera las competencias como los atributos poseídos por una persona en un puesto de trabajo, es decir, sus conocimientos, habilidades y capacidades, así como los rasgos necesarios para un trabajo efectivo. Aun siendo aparentemente funcional para su adopción como modelo de referencia formativo en la ES, su mayor limitación es que no considera el factor contextual del trabajo y todo lo que ello implica tanto en la formación como en su desarrollo.

El *enfoque orientado al trabajo,* por su parte, toma como referencia los puestos de trabajo actuales y define aquellas actividades que les son centrales, según unos determinados roles profesionales y, en función de ello, identifica los atributos personales necesarios para lograr los resultados apropiados. Este modelo ha inspirado en Europa la propuesta Tuning para la Enseñanza Superior y es uno de los más empleados, de acuerdo con el informe que nos sirve de referencia. Su problema es que puede caer en un modelo

de formación donde domine un enfoque basado en la denominada *falacia naturalista*, es decir, formar desde la hipótesis de que algo contextual o histórico es permanente o constante en cualquier lugar.

Sin embargo, la tercera opción, la denominada *multimetodológica o multidimensional,* insiste en que las competencias realmente se configuran en la interacción entre el profesional, el trabajador, y su propio contexto de trabajo, lo que viene a suponer una visión crítica del modelo anterior. En este sentido, las competencias, como el lenguaje y el conocimiento, también son sociales, además de individuales. Este tipo de aproximación está ganando progresivamente aceptación entre los expertos y organismos que trabajan e informan sobre las propuestas al respecto.

Estos diversos puntos de vista han propiciado la confusión entre dos tipos de competencias, las *transversales y las genéricas.* Concebidas desde el punto de vista del individuo, las competencias transversales son también denominadas como metodológicas, sociales y personales en algunas tradiciones como la alemana. Dichas competencias pueden ir mucho más allá, tanto de una formación específica como de una ocupación determinada y son un resultado del conjunto de experiencias formativas vividas o desarrolladas por una persona.

Conceptualmente, las competencias *transversales* difieren de aquellas otras denominadas como *genéricas*, las cuales pueden ser requeridas por distintas ocupaciones y trabajos. Como ejemplo de ello, veamos la propuesta de la comisión SCANS (1992) asumida por la Secretaría de Trabajo del gobierno norteamericano. Dicha propuesta incluía en la categoría *genéricas* diferentes tipos de habilidades o de requerimientos, que a su vez pueden ampliarse hasta donde el nivel formativo lo permita:

– Básicas (como leer, escribir, contar).
– Habilidades del pensamiento (razonar, resolver problemas).
– Cualidades personales (responsabilidad, autoestima).
– Competencias para el trabajo (recursos, interpersonales, información, sistemas y tecnología).

Una iniciativa australiana parecida identificó siete competencias como requerimientos clave (recoger información, analizarla y organizarla; expresar ideas e información; planificar y organizar actividades; trabajar con otros en equipo; usar ideas matemáticas y técnicas; resolver problemas; empleo de tecnología) las cuales se asumía que eran transferibles desde el campo de la formación al del trabajo, (Mayer 1992, en Winterton y otros, p. 42).

No obstante, los expertos advierten contra un enfoque mecanicista de dichas competencias, en el sentido de que, en tanto que genéricas, sean transferibles e intercambiables entre distintas ocupaciones. Por el contrario, las competencias siempre se concretan y se expresan de modo específico en un contexto determinado. Esta posición revisa, de hecho, la idea de que las competencias son “atributos” individuales, independientes de los contextos. En cualquier caso, los requisitos de dominio de

competencias profesionales genéricas suelen ir acompañadas de otras especificaciones mucho más relacionadas con las diversas ocupaciones como, por ejemplo, en los modelos escocés y británico. En este sentido, el concepto de competencia, empleado de forma aislada, sin ir debidamente descrito y calificado, aparece como poco útil por demasiado amplio.

Otra fuente de confusión al respecto, y en cierto modo relacionada con lo anterior, ha sido las propuestas de evaluación de las competencias. No debe ignorarse que ciertos enfoques de evaluación reducen todas las actuaciones a las propiedades visibles de aquéllas y las simplifican mediante valores cuantitativos, cuando las actuaciones y las competencias subyacentes siempre incorporan aspectos interpretativos y son de naturaleza cualitativa. Todo ello no hace sino simplificar la naturaleza compleja de las competencias, en vez de considerar que éstas se hallan constituidas fundamentalmente por los significados que el trabajador le atribuye a su trabajo (Dall'Alba y Sandberg, 1996, en Winterton, p. 40).

Desde el punto de vista de la acción, las competencias incluyen todos los prerrequisitos cognitivos, motivacionales y sociales para la aplicación exitosa de un aprendizaje. Los diversos modelos suelen incluir referentes como los que siguen (Winterton et al., p. 33):

– Competencias generales para la resolución de problemas.
– Habilidades para el pensamiento crítico.
– Conocimiento relativo a aspectos tanto generales como específicos.
– Auto-confianza realista y positiva.
– Competencias sociales.

Ahora bien, mientras que en la tradición USA "ser competente" indica un elevado grado de pericia, en la tradición británica significa haber desarrollado cierto nivel básico de competencia, normalmente de acuerdo a unos referentes o niveles de ejecución, preestablecidos y especificados. Por otra parte, en muchos de los distintos estándares promovidos por diferentes comisiones reconocidas del mundo corporativo laboral se incorporan elementos referentes al dominio de habilidades y de la comprensión, así como a aspectos de efectividad personal.

No obstante, hay que tomar buena nota del consenso mayoritario sobre el tema, en el sentido de que todo lo que son *predisposiciones* individuales no forman parte de las dimensiones constitutivas de una competencia, aunque haya autores que todavía lo defiendan así. El consenso existente excluye disposiciones individuales previas que no son parte de una competencia, como las capacidades individuales, las actitudes y la motivación.

Si las competencias son disposiciones complejas para la acción, que las personas desarrollan, dicho desarrollo es también complejo por el conjunto de factores que intervienen en él. Según ciertos autores (Weinert, 2001, en Winterton, 2006), las siguientes son dimensiones que les permiten a los individuos desarrollar y mostrar su grado de competencia, si bien no son dimensiones de la propia competencia:

a) Habilidad
b) Conocimiento
c) Comprensión
d) Destreza
e) Acción
f) Experiencia
g) Motivación

El hecho de incorporar más o menos dimensiones como las anteriores es considerado como un claro predictor de actuaciones de mayor o de menor nivel en los contextos de actividad profesional, tal como se desprende del estudio de Spencer & Spencer (1993), citado por Winterton (p.36). Por otra parte, algunas de las características que parecen aplicar los expertos en el ámbito de su campo de acción, serían las siguientes,

- Estructuras de conocimiento que les permiten codificar información en una extensa porción de significados.
- Estrategias que permiten una coordinación eficiente entre los diversos componentes en la ejecución de las tareas.
- Habilidades cognitivas que permiten ir regulando el proceso.

En cualquier caso, la investigación recogida por Winterton (2006:42) proveniente del campo profesional, en diversos países, y en aquellas actividades ocupacionales que implican un alto nivel de ejecución, nos remite a un consenso básico sobre un pequeño grupo significativo de competencias importantes para el desarrollo de un conocimiento experto:

- Comprender el contexto de trabajo mediante el aprendizaje de la propia experiencia. Dicha comprensión se deriva, a su vez, del grado de compromiso que una persona desarrolle respecto a lo que está haciendo.
- Desarrollar una adecuada organización y habilidades funcionales para la resolución de las propias actividades.
- Disponer de un conocimiento teórico suficientemente elevado para comprender, interpretar lo que sucede, y desarrollar herramientas y actividades de carácter metacognitivo: para la gestión de la información, la reflexión, la regulación de la propia actividad.
- Desplegar habilidades comunicativas para compartir este nivel de “saber experto”.

### El concepto de competencia en distintos contextos europeos de Formación Profesional

Para ver las distintas tradiciones europeas consideraremos algunos de los referentes

citados, de acuerdo con Winterton (2006), especialmente en el campo de la Formación Profesional *(Vocational Training),* un campo en el cual este enfoque tiene una larga tradición. Traer a colación estas tradiciones puede servirnos de ayuda en nuestra reflexión. Centraremos nuestra atención en las tradiciones provenientes de los tres países que han influido más en la elaboración de este concepto y en su traslación a la enseñanza.

En el Reino Unido, el Departamento de Educación y de Habilidades, (Winterton p. 49), desarrolló la aplicación del modelo de análisis de Cheetham y Chivers (1996,1998), a dieciséis organizaciones que trabajaban en la introducción de modelos de gestión y se observó que la mayoría empleaban como referente aquel modelo de competencias. Dicho modelo comprende cinco grupos de competencias interconectadas:

a) *Competencia cognitiva,* que incluye teoría y conceptos, así como conocimiento informal tácito, obtenido a través de la experiencia. El *conocimiento* (el saber qué) basado en la comprensión (el saber por qué) se distingue de la *competencia.*
b) *Competencia funcional* (habilidades o saber cómo) es decir, aquellas cosas que una persona que trabaja en un área ocupacional determinada debería ser capaz de hacer, y ser capaz de demostrar.
c) *Competencia personal* (competencias en comportamientos, saber cómo comportarse) definida como una "característica relativamente permanente de una persona directamente relacionada con una actuación efectiva o superior en un trabajo" (Spencer, 1995:144).
d) *Características éticas personales (competencies),* definidas como "poseer valores personales y profesionales y la habilidad de formular juicios y valoraciones de acuerdo con aquéllas en situaciones vinculadas al trabajo (Cheetham y Chivers, 1996).
e) *Meta-competencias,* vinculadas a la habilidad de tratar con incertidumbres, así como con el aprendizaje y la reflexión.

En Francia, de manera dominante, se sigue un enfoque multidimensional de las mismas, en una aproximación al modelo anglosajón, especialmente al modelo norteamericano. En cualquier caso, Winterton (p. 52) cita a Dejoux (1999) quien comentaba que la noción de competencia individual todavía no había enraizado en Francia y que allí se da un mínimo consenso alrededor de tres dimensiones, *saber* (competencias teóricas), *saber ser* (competencias prácticas) y *saber estar* (competencias sociales y del comportarse). Todas ellas se fundamentan en una concepción compleja del *conocimiento:* en el saber (savoir) y en el conocimiento más superficial (connaissance); en un componente basado en la experiencia o saber hacer, saber gestionar (savoir faire or savoir agir) y en un componente propio de la conducta, el saber ser o la facultad de adaptarse.

En Alemania, el término *Kompetenz* posee una dimensión holística que además de incorporar los contenidos y habilidades propios de una materia de conocimiento incluye

otras de carácter más transversal, más allá de las materias, de acuerdo con el informe de Winterton y otros (pp. 53-54). Durante los años ochenta, el concepto amplió su marco de referencia hacia campos más interdisciplinares o globalizadores. Así se hablaba de la *competencia ecológica*, la *democrática* o la *competencia en medios de comunicación*.

En 1996 el Sistema educativo germano adoptó un nuevo enfoque al respecto y, por una parte, se pasó a entender las competencias como resultados de la formación *(output),* en vez de contemplarlas como una propiedad formativa de las materias *(imputs).* En segundo lugar, en vez de considerarlas un requisito laboral se las consideró como un aspecto central de la formación misma, lo que se tradujo en un perfil aprobado e indicado desde la Conferencia de Ministros Federal para cada tipo de formación.

De acuerdo con lo anterior, la "competencia" se vincula a la capacidad de actuar, a partir del dominio de tres ámbitos de formación, el de las competencias y habilidades propias de los campos de las materias del conocimiento, el de las personales y las sociales.

Cuando se remiten a las materias, se alude a la capacidad de resolver problemas y de juzgar sus resultados de acuerdo con unos determinados propósitos o finalidades, de modo apropiado y autónomo. Este enfoque incorpora una perspectiva cognitiva general, entendida en términos de habilidad para pensar y actuar de un modo claro y resolutivo ante los problemas.

Cuando en la tradición germana se refieren a las competencias personales apuntan a la forma de comprender, analizar y juzgar las oportunidades de desarrollo, a los requerimientos y a las limitaciones en el seno de la familia o el trabajo en la vida pública, con el fin de desarrollar planes de vida personal. Incorporan aspectos éticos, competencias sociales, autoestima, sentido del deber, etc. Finalmente, las competencias sociales se centran en la habilidad de las personas para desarrollar y sostener relaciones sociales, en interaccionar con otros desde presupuestos racionales, en comprender las limitaciones y tensiones de la vida social, incluidas la responsabilidad social y la solidaridad.

Una primera consecuencia a extraer de toda esta variada experiencia es que no hay un modelo único ni unívoco. En segundo lugar, que los modelos de formación basados en competencias sirven, por una parte, para describir los resultados esperados de un proceso de aprendizaje, para unos estudiantes de determinadas edades en ámbitos de formación específicos, de acuerdo con un convenio previo acerca de los valores y contenidos atribuidos a este concepto. Finalmente, dicho modelo permite configurar "mapas de conocimiento y de habilidades" elaborados de acuerdo con un modelo de reflexión científicamente fundamentado, de acuerdo con Klieme y otros (2004), en Winterton (p. 55).

Winterton y sus colaboradores plantean, al final de su informe, un modelo de síntesis que unificando las diversas tipologías, recoge actualizada toda la discusión anterior y que se muestra en la Tabla 2.3.

Esta tipología incorpora los siguientes puntos de referencia:

1. Tanto el conocimiento específico como su comprensión se integran en la competencia cognitiva; los hábitos y procedimientos se consideran competencias funcionales y las actitudes y comportamientos se incluyen en el campo de las competencias sociales. Las meta-competencias tienen otra característica distinta a las tres anteriores ya que se hallan comprometidas con la facilitación para adquirir las tres competencias anteriores.
2. Las dimensiones cognitivas, funcionales y sociales son universales y son consistentes con otros enfoques como el del marco de competencias francés u otros, así como los fundamentados en la taxonomía de Bloom.
3. Unifica los puntos de vista sobre competencias tanto desde el punto de vista del trabajo como del individuo. En efecto, dicha tipología puede remitirse a una persona, tanto en el ámbito de su formación como al ámbito de su experiencia vital, por lo que es posible incorporar y reconocer todo aquello que de manera informal ha desarrollado una persona. Pero también puede remitirse a características o a rasgos de aquellas requeridas para un tipo de trabajo determinado.
4. El empleo de esta tipología para definir los resultados de un aprendizaje permite un diseño del mismo con una mejor alineación de propósitos, objetivos metodología y resultados, así como una mejor alineación entre formación y ocupación. Permite, además, explotar la sinergia entre la educación formal y el aprendizaje experiencial en el desarrollo de las competencias profesionales.
5. Dicha tipología debe ir acompañada, como así sucede en los marcos de competencias en diversos países como Irlanda o Escocia entre otros, de distintos niveles de resolución esperados para determinados grados de formación o para determinadas ocupaciones. Así, si bien la tipología permanece como estructura general, su modos de concreción o grados de exigencia pueden diferir entre tipos y niveles de formación y entre tipos y niveles de ocupación.
6. Este marco permite integrar también los referentes generales tanto para la Educación Superior como para la Formación Profesional, en sus diversos niveles.

| **TABLA 2.3. TIPOLOGÍA UNIFICADA DE LOS CONOCIMIENTOS. HÁBITOS Y COMPETENCIAS (KSCs)** | | |
|---|---|---|
| **TIPO FUNCIONALIDAD** | **OCUPACIONAL** | **PERSONAL** |
| **Conceptual** | Competencias cognitivas (conocimiento) | Meta-competencias Facilitadoras del aprendizaje |
| **Operacional** | Competencias funcionales (hábitos) | Competencias sociales (actitudes y comportamientos) |

*(Winterton y otros, 2006:60; Knowledge, Skills & Competences).*

Según el mismo Winterton (p. 63), en Escocia, para cada nivel de logro o de

aprendizaje, se han elaborado descriptores de resultados bajo cinco grandes encabezados:

- Conocimiento y comprensión, fundamentados principalmente en los repertorios de las materias académicas.
- Práctica (conocimiento aplicado y comprensión).
- Habilidades cognitivas genéricas: p.e. evaluación, análisis crítico.
- Comunicación, tecnologías de IC, cálculo.
- Autonomía, responsabilización y capacidad para trabajar con otros.

En este sentido, la propuesta de Winterton se situaría en un modelo de tabla en la que las tres grandes competencias, las ocupacionales, las funcionales y las sociales serían descritas de acuerdo con los ocho grados de desarrollo personal para las mismas, en la línea de lo que propone en el Marco Europeo para el desarrollo de las cualificaciones profesionales (Véase en el Apéndice correspondiente a este capítulo).

### Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad[4]

Hemos visto cómo las competencias, tomadas como concepto, aportan un punto de vista muy interesante en la formación, un enfoque que permite definir mejor el aprendizaje, tanto en su planificación general y propósitos, como en la definición de sus objetivos. Al focalizarse en el estudiante, en los resultados esperados de ellos, y en el modo integral de realizarlos, de acuerdo con las dimensiones y requerimientos cognitivos de las experiencias vitales de las personas —sean éstas laborales, cívicas y/o sociales y entendidas de manera compleja y no mecanicista— se sitúa a la actividad de los docentes y, por lo tanto al conocimiento enseñado, ante una nueva dimensión de la responsabilización docente.

En efecto, mediante la noción de *competencia* la formación se configura en relación a una triple idea de funcionalidad: la de su valor experiencial relativo a algo, a algún propósito especificado de carácter transitivo y no como valor esencial en sí mismo; como una propuesta orientada hacia la perspectiva integral personal del alumno, cuyo límite se sitúa en el desarrollo de la dimensión meta-cognitiva (aprender a aprender) y, por último, en relación a los referentes externos seleccionados que ayudan a contextuar y a precisar aquélla, como por ejemplo la progresión en un determinado ámbito profesional concreto.

Hemos visto que la razón última para fundamentar este cambio es que su impulso, su sentido, como toda verdadera transformación, no provienen del propio mundo académico, sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto del siglo pasado, tal como vimos con anterioridad, las cuales hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas, tal como se examinó en el primer capítulo. El (nuevo) enfoque de competencias, en definitiva, no es sino un intento de

ajustar los modelos de formación al compás de las exigencias del tiempo actual *(zeitgeist)*.

Observemos (Figura 2.4), entre muchos ejemplos al respecto, el modelo de competencias exigidas a los trabajadores de las empresas, en la "economía del conocimiento", detallados en un informe europeo de las PYME (2003:13).

**Figura 2.4** *Principales competencias requeridas por las empresas europeas en el futuro (tomado de Hätönen, 1998)*

- ✓ Aprender a aprender.
- ✓ Gestionar y tratar la información.
- ✓ Capacidades de deducción y de análisis.
- ✓ Capacidad de toma de decisiones.
- ✓ Capacidad de comunicación y de dominio de lenguas.
- ✓ Trabajar en equipos, aprender y enseñar basándose en equipos.
- ✓ Pensamiento creativo y capacidad de resolver problemas.
- ✓ Gestión y dirección, razonamiento estratégico.
- ✓ Auto-dirección, auto-desarrollo.
- ✓ Flexibilidad.

Para ilustrar el modo cómo este nuevo enfoque de la formación difiere del vigente, en la Tabla 2.4 se recogen de modo esquemático las razones por las cuales la propuesta formativa basada en competencias supone un cambio del enfoque por ahora dominante. Algunos de los argumentos del enfoque alternativo por competencias han sido objeto de reflexión en la literatura pedagógica ya desde el mismo Dewey, en 1916, en sus análisis del concepto de experiencia en educación, entre otros. Recientemente, otros muchos autores, entre ellos, Eraut (1994), Brockbank y McGill (1998), o Rey (2002), y Perrenoud (1998), por apuntar hacia diversas perspectivas, han señalado la importancia de este enfoque.

La cuestión, por lo tanto, es dilucidar hasta dónde la Universidad y los responsables del diseño de las propuestas de formación se sienten concernidos por esta demanda más que emergente. Más en concreto, es necesario considerar hasta dónde los modelos de formación actuales, comprendidos sus funcionamientos más específicos, pueden dar respuesta y sintonizar sus actuaciones de modo adecuado a dichas necesidades. De ahí que se argumente en la línea de la necesidad del cambio, puesto que el modelo actual, desde sus premisas fundamentales, contiene importantes limitaciones para atender este reto.

**TABLA 2.4. RASGOS DISTINTIVOS EN EL ENFOQUE DE FORMACIÓN DOMINANTE[5] Y EN EL DE COMPETENCIAS**

| CONSIDERADO **ÁMBITO** | **PRIORIDADES** | |
|---|---|---|
| | **Enfoque dominante** | **Enfoque por competencias** |

| | | |
|---|---|---|
| **El referente de la formación** | La reproducción y aplicación del conocimiento generado, I+D | La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación, I+D+I |
| **Foco o eje de la formación** | Los programas académicos. | Los propios estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales. |
| **Concepción del conocimiento** | Dualidad teoría/práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización. | Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración, diversidad de puntos de vista. Innovación. |
| **Modalidad dominante de acceso al conocimiento** | Enfoques transmisivos Lógico-deductivos. Racionalidad intelectual. | Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción. |
| **Concepto de logro académico** | Adaptación a la norma. | Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia. |
| **Evaluación** | Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final. | Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final. |
| **Orientación de la formación, (sentido de agencia de los formadores)** | Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales. | De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen. |
| **Función central exigida al estudiante** | Adaptativa | Sentido de la propia responsabilización. Cooperación Reflexividad. Autoevaluación |
| **Contextos formativos** | Aulas, reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada. | Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales. |

En cualquier caso, en la elaboración de una "nueva" aproximación al proceso de Enseñanza y Aprendizaje, en el contexto de la construcción del denominado Espacio Europeo, parece necesario evitar quedar atrapados en falsos dilemas, o en simplificaciones, tal como en algunos lugares se plantean: por ejemplo, entre conocimiento académico o competencias.

Una de las primeras cuestiones a considerar es que cualquier propuesta de modificación de la actual formación superior no debería quedar en un simple maquillaje de lo existente. Ahora bien, para que *lo nuevo* lo sea realmente, se debe asumir un "cambio" en la consideración de lo que es el foco de dicha formación, mediante un enfoque de naturaleza compleja acerca del mismo. Este criterio nos permitirá realizar una evaluación global de la validez de aquella premisa. Es decir, si realmente estamos ante una propuesta de cambio real o, simplemente, ante el diseño de una variación, en relación con lo existente.

Apunta Cowan (2006:33) que "mucho de lo que los alumnos aprenden y hacen (en la

actualidad) es obsoleto, porque lo hacen ya las máquinas, y lo hacen mejor que los humanos. Así, los estudiantes y graduados tienen que pensar más profundamente y operar de modo más consistente en el nivel más elevado del proceso cognitivo que jamás en el pasado". Ello plantea la importancia de una exigencia formativa relativamente descuidada hasta ahora en la formación básica universitaria, el desarrollo planificado de competencias (cognitivas, personales, sociales, etc.) de orden superior entre los estudiantes.

Para avanzar en esta línea necesitamos referentes lo más sólidos posibles. Sin embargo, tal como vimos, la existencia de distintas tradiciones y enfoques sobre el enfoque de competencias no las invalida, sino que obliga a los diseñadores de propuestas formativas a escoger de entre ellos el modelo más relevante, en función de lo que pretenden. Una adecuada comprensión del marco de referencias adoptado para el trabajo de planificación ha de facilitar el desarrollo de la formación y el análisis de sus resultados, así como hacerlos mucho más transparentes, por específicos y comunicables. Los marcos de competencias anteriores, en cualquier caso, no aportan indicaciones o indicadores de evaluación específicos para cada programa o tipo de ocupación. Esto es algo que se deberá desarrollar en cada campo y en cada experiencia formativa u ocupacional. De ahí la responsabilidad institucional y profesional de sus diversos agentes.

Más arriba, en el enunciado del epígrafe, late una pregunta: ¿por qué esta propuesta puede ser banal? Si bien todo cambio requiere una asimilación del marco en el que se inscribe, también requiere de una determinada solidez y una necesaria asimilación de las conceptualizaciones que lo van concretando a lo largo de toda la lógica de su desarrollo. Pero requiere, además, de una razón instrumental. El éxito del cambio mismo, de su desarrollo, de la eficiencia y eficacia con que se haga, su grado de relevancia social y formativa, depende de todos y de cada uno de los profesores a los que involucra. Por ello, a mayor solidez, obtendremos más claridad y facilidad de comprensión del modelo adoptado. Lo que no significa necesariamente mayor grado de acuerdo inicial, pero sí más transparencia en las formulaciones.

Sin embargo, es necesario asumir también que, a este respecto, en el proceso de adopción del modelo de competencias, en nuestros entornos de Educación Superior, se observan importantes turbulencias que, al margen de los acuerdos y desacuerdos, tienden a complicar más que a resolver la búsqueda de soluciones orientadas al cambio. Dichas turbulencias se hallan estrechamente emparentadas con las dificultades citadas más arriba. Citaremos algunas de ellas.

1. La pretensión —vana— de dar con un modelo de referencia universal normativo: una pretensión que encontramos en el modelo Tuning y en el modelo de referencia del MECD (2003)[6]. Dicha pretensión ignora la necesaria contextualización de toda formación en competencias: en función del tipo de formación y de la orientación que se le da y en función de cómo se resuelve en el ámbito de *lo local* (qué necesidades percibimos, cómo *las sabemos resolver* y cómo lo afrontamos) en el marco de la propia organización institucional universitaria.

2. La diversidad de conceptualizaciones empleadas por las distintas agencias oficiales, con importante influencia normativa, generadoras de confusión: El Documento Marco del MECD propone distinguir entre "Competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración al mercado de trabajo". El Proyecto Tuning distingue entre *competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas* (2003: 72-73).

Las distinciones anteriores, si bien pueden tener un interés evaluador externo, complican más que resuelven a los profesores planificadores a la hora de seleccionar y especificar su grado de concreción en sus respectivas responsabilidades formativas. Cuando se fundamenta una parte de la formación en una selección concreta de competencias, todas son específicas para aquel contexto y aquellos estudiantes.

3. El debate acerca de su propia definición muestra un fenómeno ya conocido y puesto de relieve por Westera (2001), pero precisamente por ello deben cuidarse los referentes empleados en su conceptualización. En este sentido, es frecuente encontrarnos con propuestas muy discutibles en las orientaciones que se dan al profesorado, de acuerdo con los consensos que se van dando en este campo. Así, por ejemplo, en la web de una prestigiosa universidad se definen las competencias como "capacidades" personales. Si fuera así, las "capacidades" serían difícilmente enseñables, puesto que aluden fundamentalmente a estados personales, tal como pone de manifiesto Eraut (1994) y nunca se remitirían a un determinado contexto o a saber manejarse en una variedad de los mismos, precisamente algo propio de profesionales con un alto nivel de competencia.

4. La confusión acerca de la complejidad de su desarrollo también debe ser considerada. A menudo, en la especificación de los perfiles de titulación, se pone mucho más énfasis en no olvidar ninguna de las competencias posibles, aún a riesgo de ofrecer un panel de las mismas imposible de controlar, que en realizar una selección razonable, digamos entre 5-7 de entre las posibles, y priorizada en acuerdos y opciones propias. Hoy es posible encontrar propuestas de titulaciones con listados de más de treinta competencias pretendidas. Por otra parte, también se acostumbra a creer, en vano, que toda competencia enunciada —como todo contenido del programa— será lograda por los estudiantes sólo por haber sido prevista. Finalmente, es común no considerar el grado de profundidad de este logro al que se aspira para dichos estudiantes, en cada materia y o curso académico.
5. Lo anterior explica, en buena parte, el hecho de que al examinar distintas programaciones formuladas, es fácil encontrar confusiones entre competencias y actitudes, entre ellas y valores, entre aquéllas y aptitudes o capacidades, o confusiones con los procedimientos; es fácil encontrar también una falta de referentes contextuales para las mismas, etc. Todo ello denota la aceptación de una

opción sin haber profundizado suficientemente en ella y en sus consecuencias.

6. La noción de que toda competencia es observable y evaluable, sostenida invariablemente por corrientes de pensamiento enraizadas en valores y opciones conductistas, también es causa de confusión. Puesto que no toda competencia en determinados grados de logro es observable ni evaluable fácilmente, especialmente las más complejas, se corre el riesgo de definir su nivel de logro por defecto, mediante *sólo* lo que es fácilmente observable y evaluable. Del mismo modo, por ejemplo, que se puede confundir el saber real del alumno con lo que se percibe de sus respuestas a una prueba estándar tipo test. Se confunde la medida de la convención sobre *el saber* (lo recogido en la prueba test), por la medida de un hecho real más complejo, sólo evaluado parcialmente.
7. Por último, el hecho de no considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de *proceso* y, en cambio, hacerlo en base sólo a la noción de *producto*, sería la última gran fuente de turbulencias. La ausencia de criterios y de oportunidades para que los agentes involucrados vayan revisando, refinando su concepto de competencias, sus prioridades, las experiencias docentes en su desarrollo, etc., reduce la complejidad inherente a la noción de competencia a una representación simplificada de la formación, lo que aporta sólidos argumentos que refuerzan la idea de banalización de la propuesta.

Los profesores y responsables de titulaciones que se introducen en este tipo de propuesta deben saber que la misma no es banal, pero tampoco sencilla. Cualquier intento de simplificación y de relativización de aquella acabará configurándose como un formidable obstáculo a su progresiva extensión. Otra cosa es que en su desarrollo inicial haya que hacer propuestas en exceso complejas, algo a descartar.

Sin embargo, el potencial desequilibrio entre los aspectos normativos y acreditativos, obviamente muy valorados, y la poca consideración a los aspectos de fondo que se acaban de mencionar en este apartado, hace que muchos profesores vean toda esta propuesta como una importante turbulencia burocrática respecto a lo que ya están realizando y que, en consecuencia, desarrollen una importante actitud de desconfianza hacia la misma, cuando no de abierta resistencia, o mucho peor, una resistencia invisible. Por el contrario, cuando la propuesta se enraíza en las características y requerimientos del contexto en el que se desarrolla, cuando se conoce su lógica y se trabaja desde su propio desarrollo, puede incrementar la solidez y el grado de relevancia de la formación propuesta.

En este sentido, la introducción del modelo de formación en competencias en una determinada titulación superior debería desarrollar una reflexión que diera lugar a respuestas plausibles para cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué aporta el enfoque del aprendizaje por competencias a los aprendizajes de esta titulación?
- ¿Cuáles serían importantes? ¿Cuáles se priorizan?

- ¿Por qué?
- ¿Cómo se definen?
- ¿Cómo las van a desarrollar los alumnos en el tiempo propuesto para las diversas materias o módulos?
- ¿Cómo se van a evaluar?

En segundo lugar, la relevancia del modelo de competencias no va a provenir tan sólo de un acuerdo inicial, por interesante o atractivo que parezca. Vendrá a partir de introducir en el modelo de formación de una propuesta de coordinación basada en algunas cuestiones fundamentales para asegurar la calidad: entender lo formulado como una propuesta, ver ésta como un ensayo que debe ser observado en lo que genera o produce, en la valoración de sus resultados y efectos, así como la oportunidad para redefinir y ajustar la propuesta inicial. En cualquier caso, las orientaciones siguientes ayudarían en la consolidación del modelo:

- Ser prudentes en su aplicación.
- Desarrollarlo de modo funcional.
- Introducirlo de modo progresivo.
- Dedicarle reflexión y aprendizaje compartidos.
- Establecer un procedimiento para el ajuste y la actualización de las propuestas.

**PRINCIPALES CUESTIONES TRATADAS EN ESTE CAPÍTULO**

- Se ha propuesto una aproximación a la noción del conocimiento enseñado, realizada desde la perspectiva de cómo desarrollar entre los alumnos un mejor comportamiento intelectual, personal y pre-profesionalizador. Este enfoque, en su conjunto, nos permite diferenciar entre los contenidos aportados para el desarrollo del conocimiento y la necesidad de ver el modo cómo se les propone aprenderlo a los estudiantes.

- Uno de los aspectos más importantes cuestionados es la idea del conocimiento tradicionalmente considerado como una manifestación-producto de la inteligencia y de un esfuerzo individual. Esta consideración ha tenido una importante influencia en las representaciones docentes y ha dado lugar a que se confundieran los contenidos con los procesos necesarios para el desarrollo del mismo.

- Se ha desarrollado una reflexión sobre qué se puede entender por conocimiento y qué sentido adquiere referirse a una *mejora* del mismo y, en especial, en función de qué o en relación a qué se da esta mejora. El capítulo expone algunas tipologías útiles para diferenciar entre tipos de conocimiento enseñado o aprendido, centrando gran parte de la atención del lector en el conocimiento entendido como competencia.

- Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones para evitar que los cambios propuestos no profundicen suficientemente en lo que supone este cambio de paradigma y terminen concretándose en propuestas formativas relativamente banales.

*****

**Nota:** En los materiales recogidos en el Anexo del libro, correspondientes a este capítulo (ver pág. 248) se encontrará, como modelo de ejemplificación, la aportación de Bauer comparando dos grandes tipos de conocimiento junto con el cuadro general de los descriptores de Dublín. La relación entre el acento que se ponga en los distintos tipos de conocimiento enseñados y el grado cómo se trabajen en una formación dada, debe permitir comprender mejor el perfil de dicha propuesta.

---

[1] En esta aproximación al conocimiento deseo destacar su dimensión formativa, por lo que lo entenderemos bajo la perspectiva de conocimiento elaborado o seleccionado con el fin de ser enseñado. Tal como lo entiendo, este tipo de conocimiento incluye al conocimiento académico pero también otras formas de contenidos y de conocer que puede incorporar el aprendizaje institucionalmente orientado.

[2] Hay una extensa literatura al respecto basada en dos líneas confluentes hoy fuera de toda discusión. La aportación de Vygotsky destacando el papel del lenguaje y de la interacción social en la construcción del conocimiento y el desarrollo del trabajo en cooperación como modalidad organizativa y didáctica para dicho propósito, a partir de los trabajos ya clásicos de Kurt Lewin y, desde los primeros años ochenta, de los hermanos Johnson en Minessotta.

[3] Esta concepción ha venido avalada por tipologías como la de Bloom (1956) en la cual se distinguían estos tres ámbitos de lo personal, a efectos de operacionalizar los objetivos educativos.

[4] Este texto corresponde a una versión reelaborada del artículo presentado en el Simposio Internacional sobre Formación en Competencias, organizado por el CIDUI, en Barcelona, UPC, el 27 de abril de 2007.

[5] Podríamos denominarlo incluso “hegemónico” —de acuerdo con Gramsci— si le atribuyéramos también una dimensión ideológica y política.

[6] Documento Marco —MECD—, febrero, 2003.

# 3

# El porqué del aprendizaje autónomo

*Aquello que se aprende más sólidamente y que se recuerda mejor, es aquello que se aprende, de alguna manera, por sí mismo.*

E. KANT

Las estrategias metodológicas en cualquier proceso de enseñanza, contrariamente a lo que sostiene una concepción muy extendida, no son nunca esencialmente técnicas, por lo menos en la justificación última que da sentido a su elección. Ninguna opción que dé un sentido de racionalidad a la acción humana se halla libre de valores. Por ello, una vez argumentados algunos aspectos de fondo que justifican la propuesta de reforzar el grado de autonomía en los alumnos, es necesario razonar sobre la funcionalidad formativa de este enfoque del aprendizaje. En definitiva, se trata de dar respuestas plausibles a las razones que justificarían esta estrategia por encima de otras, en la voluntad de brindarles a los alumnos oportunidades para un mejor aprendizaje.

Precisamente, en estos momentos de cambio, en los cuales el lenguaje de la formación en Educación Superior se tecnifica, se puede observar un interés, en ciertas esferas de la evaluación y de la acreditación de las titulaciones, por llevar a definir y a acordar qué son los denominados "productos del aprendizaje". Mi punto de vista es que la autonomía en el aprendizaje debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como uno de sus principales "productos" o competencias. En efecto, en el contexto de la sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de la "caducidad" de la información, y de la necesidad de la formación "a lo largo de la vida", por emplear los conceptos que la reunión de Lisboa puso en la agenda educativa, cada alumno egresado de la Universidad debería haber adquirido una idea clara acerca de su propio proceso de aprendizaje, así como de sus puntos fuertes y de sus debilidades, y sobre cómo mejorarlas.

## La autonomía como valor superior en la formación universitaria

Como primera aproximación al valor formativo de la noción de *autonomía* me parece interesante enlazar el discurso educativo con el discurso político, puesto que, desde posiciones o preocupaciones distintas, ambos confluyen en la preocupación por el desarrollo, sea éste personal o social, colectivo. Esta confluencia es pertinente en el

sentido de que la ES aspira a formar ciudadanos al más alto nivel de agencia personal, así como formarlos para las mayores responsabilidades (de implicación personal, de interpretación de los diversos fenómenos de la realidad, de influencia en los demás; en responsabilidades profesionales, de gestión, técnicas, investigadoras, sociales, creativas, etc.,) en la vida cívica y productiva.

Para esta aproximación, puede sernos de utilidad volver la mirada hacia el campo de la filosofía y de la teoría política, un ámbito en el cual se ha dado un importante debate al respecto del concepto de autonomía, que me parece pertinente para este análisis. Con este propósito seguiremos las aportaciones de Appiah, un exponente relevante de la moderna filosofía política.

Tomar en serio la noción de *autonomía* —recuerda dicho autor— siempre trae consecuencias: implica proponer una política (en este caso una determinada *acción educativa)* que contemple a las personas como fines en sí mismas, como poseedoras de dignidad y de un valor que les es inherente, y también implica proponer un orden social que conduzca a alguna versión de la individualidad (Appiah, 2007: 108), unas ideas, por otra parte, de raíz kantiana, que el Nobel Amartya Sen ha desarrollado también a lo largo de su obra.

Ejercer la autonomía, señala aquel autor, supone un comportamiento que no sólo vale por sí mismo; también conduce al desarrollo de uno mismo, al cultivo de las propias facultades de observación, raciocinio y juicio. De ahí que afirme que es necesario desarrollar la capacidad de autonomía para alcanzar el bienestar humano (p. 31).

En la visión de Robert Young, (en Appiah, 2006:77) "la autonomía es una especie de dirección propia que impone una forma a los 'principios de pensamiento y acción' que guían la vida". En este sentido, constituye un lugar común estipular que el agente autónomo se distancia de las influencias y las convenciones sociales, y se conduce de acuerdo con principios ratificados por él mismo, mediante la reflexión crítica. Contar con una disponibilidad de opciones, estar dotado de un mínimo de racionalidad, estar libre de coerción, (parece configurar) el núcleo de la autonomía personal (p. 81).

Sin embargo, Appiah (p. 77) apunta poéticamente que muchos de los defensores de la autonomía han sucumbido a la tentación de hacerla parecer no sólo necesaria, "sino también admirable, en lugar de concebirla como una base de hormigón sobre la que hay que construir una montaña de jade hacia donde es preciso viajar" […] "Hay defensores de la autonomía fuerte que pretendiendo que sea una hierba común, la elevan hasta posiciones de gran exigencia, como si fuera una rara orquídea que sólo puede crecer en un suelo y en un clima particular" (p. 78).

Uno de los problemas inherentes a este debate es el de encubrirse en un cierto nominalismo, lo cual aporta un notable grado de confusión. Mientras que para unos el concepto es adoptado de modo discreto, como un concepto global, como un estado formativo superior, para otros, entre los que me situaría, se trataría de considerar la noción de autonomía en un proceso de desarrollo continuo y continuado, a partir de una posición de partida específica y delimitada. En este mismo sentido, Appiah la ve más

bien como una *competencia*[1] que necesitamos cultivar. De ahí que sea pertinente su pregunta: "¿Cuán autónomos debemos ser, para tener verdadera autonomía?

(p. 76). Una cuestión que, en términos educativos, podríamos formular así: ¿cuán autónomos debemos ser —o nos deben dejar ser— para desarrollar una verdadera autonomía personal e intelectual, en el contexto de una formación determinada?

Existe un nivel de acuerdo muy amplio en torno a la idea de que a la autonomía, como conducta autorregulada y autorreguladora, se llega mediante un proceso que en la literatura anglosajona ha sido denominado como de "*empowerment*" o de fortalecimiento de la capacidad de agencia en las personas. Ahora bien, este proceso puede contemplarse en dos versiones. Una versión más exigente distingue entre agencia y autonomía: tener agencia es estar en condiciones de concebir y de seguir proyectos, planes, valores. "… tener autonomía personal es elegir de manera activa los valores y proyectos que se desea seguir: ser el sujeto de la autoría de sí mismo… seguir una dirección propia reflexionada" (Johnston en Appiah, p. 78). En otros términos, aquí la autonomía se define por elevación, como "producto" de una determinada formación.

Desde otro punto de vista, focalizando otro tipo de exigencia, Sher (en p. 80) ha elaborado una idea de la autonomía como "capacidad de dar respuesta a las razones", una perspectiva centrada en los requisitos indispensables de la racionalidad práctica. Así, parecería que lo que se denomina como "autonomía del agente" es todo lo que se necesita. Esta aproximación es más interesante desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje, en la medida que desvela el carácter de dicho proceso.

Una representación de síntesis de estos posicionamientos, en el terreno de la formación, aunque no deja de ser idealizada, podría representarse mediante la figura siguiente (Figura 3.1). En ella se expresan niveles distintos de comportamientos autónomos y de grados posibles dentro de ellos. En este sentido, una persona, que pretenda asumir un estilo de vida autónomo debe aprender a desarrollar las diversas competencias que lo favorecen.

Dichas competencias son aprendidas y desarrolladas en el curso de las experiencias vitales, pero también lo son en el marco de determinados contextos formativos. Cuando se instalan en los comportamientos, generan en las personas un sentimiento de capacidad de agencia capaz de ser aplicado y transferido a las diversas experiencias personales, cívicas o laborales en las que cualquiera se encuentra involucrado. Una persona que se mueva en la franja de altos niveles de competencia, de capacidad de agencia, con necesidad de responder autónomamente a las diversas demandas de su entorno, tiene muchas probabilidades de satisfacer los niveles de exigencia de Jonhston, para desarrollar un estilo de vida autónomo. No obstante, esta posición gradualista también incorpora y proyecta hacia mayores niveles de profundidad la posición de racionalidad práctica expresada por Sher más arriba.

**Figura 3.1** *Niveles y grados de autonomía personal*

| Niveles de autonomía (– a +) | – Grado de autonomía + |
|---|---|
| – | Competencias para el desarrollo autónomo |
| | Capacidad de agencia |
| | Respuestas a las demandas socio-laborales, diferentes experiencias vitales |
| + | Estilo de vida |

Para validar esta posición puede sernos de utilidad la referencia a Raz que hace Appiah (p. 57): "una vida autónoma no está necesariamente planeada ni es necesariamente unificada. Sin embargo, hay una pizca de verdad en la idea de que la autonomía otorga unidad a una vida: la persona autónoma tiene una concepción de sí misma, o la desarrolla de manera gradual, y actúa con conciencia del pasado. Una persona que tiene proyectos es consciente del pasado al menos en dos sentidos. Debe estar al tanto de sus intereses, y debe estar al tanto de cuál es su progreso con respecto de ellos".

Esta representación permite conjugar la tensión entre, por una parte, el tema de la dirección propia individual, de naturaleza reflexiva, tal como se referencia en autores clásicos del liberalismo político como Locke, Kant o

Mill y, por otro lado, el énfasis comunitarista, de acuerdo con el cual los individuos estamos siempre en una matriz social que no sólo nos constriñe, sino que también nos constituye. De ahí que resulte coherente hablar de 'autonomía parcial' y 'autoría parcial'.

Tal como lo expresa Raz (en Appiah, p. 96): "las tres condiciones —capacidad mental, calidad de las opciones e independencia— son graduables. La autonomía, tanto en el sentido primario como en el secundario, es una cuestión de grado", lo cual sugiere que puede haber mejores o peores conjuntos de opciones.

Asimismo, tanto el concepto de *competencia* como de *agencia* vinculado al desarrollo de la autonomía encuentra su respaldo en las tesis de Taylor, también citado por Appiah (p. 99) quien ha elaborado una noción de prácticas sociales según la cual nuestras acciones pertenecen al ámbito de las prácticas que les dan forma y sentido: "una gran cantidad de acciones humanas sólo tienen lugar en la medida en que el agente se entiende y se constituye como parte de un *nosotros".* Así, a través de nuestro autor de referencia, Taylor propone tres nociones importantes referidas al concepto que analizamos:

- ✓ Entender *la agencia* "como algo constituido por el entramado de prácticas y colectividades de las cuales emerge y a las cuales se pertenece".
- ✓ Ver *al agente* "como un ser abocado al desarrollo de prácticas, que actúa en el mundo y sobre el mundo".
- ✓ Entender *la práctica* "como una interpretación y una reinterpretación continua del

significado real de la regla” (en Appiah, p. 99).

Para cerrar esta rápida aproximación, me gustaría enlazar los argumentos expuestos acerca de la autonomía, de la capacidad de agencia y de la formación en competencias para su desarrollo, con dos tipos de cuestiones directamente vinculadas con la Educación Superior, que dificultan su discusión y su aceptación en los términos que se han planteado.

La primera de ellas tiene que ver con el discurso político externo (p.e. muy visible en el trasfondo de la Declaración de Lisboa) que llega a las universidades, a sus responsables académicos y a los docentes, un discurso todavía connotado de una vieja concepción del desarrollo humano, de acuerdo con la versión de la misma que tuvo plena vigencia en la segunda mitad del siglo pasado, una teoría en la cual la formación superior debe atender a las necesidades del *mercado existente;* es decir, el desarrollo educativo contemplado como instrumental del desarrollo económico vigente, sin que este tipo de desarrollo, ni su orientación, ni sus mismos contenidos, puedan ser sometidos a ningún tipo de evaluación.

El segundo aspecto se relaciona directamente con el anterior. El proceso de transformación de las universidades hacia el modelo europeo está dando lugar a una amplia regulación administrativa y a la aparición de agencias acreditadoras cuyos efectos, de no atender todos estos aspectos, pueden ser los de una importante limitación de la misma capacidad de agencia de las instituciones universitarias y de sus profesionales, tanto en la misma definición de los estudios que se ofrecen como en la modalidad de formación desarrollada.

Hoy, las nuevas teorías del desarrollo humano inciden en el valor de éste como fin en sí mismo, estableciendo un nuevo marco para la relación entre formación y ocupación, tal como hemos apuntado en el primer capítulo. El desarrollo y la “empleabilidad”, por lo tanto, no son tanto una condición imperativa de la demanda, sino que pueden ser un *efecto,* entendido éste como una cualidad emergente de una “nueva” oferta cualificada de modo distinto al tradicional, por emplear términos de mercado. En este sentido, el desarrollo de la autonomía del aprendizaje debería ser un valor fundamental, de carácter estratégico, en la aspiración a ofrecer una educación realmente “superior”. No debemos olvidar que, en la lógica anterior, una formación superior también es una condición excelente para ser “empleador”, es decir, alguien que con sus ideas y formación es susceptible de aportar valor añadido a la sociedad mediante iniciativas que pueden requerir del trabajo de otros.

Ahora bien, para que esta nueva versión del desarrollo humano pueda adquirir su mejor condición, y no recaer en una copia remozada del anterior, parece fundamental que las instituciones educativas desarrollen —o puedan desarrollar— también sus propios sentidos de autonomía y de responsabilización, mediante el diálogo social y la responsabilización mediante la propia capacidad para decidir el valor añadido que le otorgan a una determinada formación, si se desea verlo así, en el diseño y desarrollo de su oferta formativa. Una autonomía que debe conducirles a valorar y saber argumentar

las razones —tanto las propias institucionales, como las de la calidad del servicio que ofrecen a sus usuarios— por las cuales trabajan en la profundización de propuestas que fortalezcan la capacidad de autonomía de su alumnado en los aprendizajes propuestos.

### Acepciones de la autonomía en el aprendizaje

En cualquier caso, y por razones parecidas a las anteriores, no debería extrañarnos que el término *"autonomía"* en el aprendizaje suscite debates y posea numerosas acepciones con respecto a lo que realmente significa en la práctica de la Enseñanza y del Aprendizaje. Para determinadas situaciones de aprendizaje, "autonomía" significa, en realidad, resolver, estudiar o hacer algo en un lugar o en un espacio temporal no regulado, o con ayudas o apoyos específicos, que el estudiante se busca por sí mismo. Con las tecnologías de la información y comunicación, puede significar también trabajar "on line", o no presencialmente. También puede ser considerado como aprendizaje autónomo aquel que se realiza fuera de las condiciones de formalidad institucional y curricular.

Si bien todas estas acepciones contienen algún elemento de autonomía, o de comportamiento autónomo, que en determinadas circunstancias o contextos puede ser incluso indispensable, en términos generales se puede decir que en todos estos casos la denominada autonomía en el aprendizaje reflejará una conducta del estudiante orientada fundamentalmente a dar respuesta a las demandas específicas de conocimiento formuladas por el profesorado, escogiendo por sí mismo tan sólo aquellas condiciones contextuales (de tiempo, lugar, herramientas, etc.) que estime necesarias para elaborar aquella respuesta. Es decir, la autonomía se concede con respecto a las condiciones pero no sobre el resultado o el producto del aprendizaje.

En la literatura anglosajona encontramos distintos términos para referirse a la autonomía en el aprendizaje. Frecuentemente se pueden leer referencias acerca del "aprendizaje independiente", *'independent learning',* o acerca del aprendizaje autoguiado *'self-directed learning',* referidos a fórmulas de aprendizaje en las que se desataca el hecho de realizar el trabajo uno mismo (el estudiante). Sin embargo, dada esta polisemia, tal como afirma Benson (2006), lo mejor que uno puede hacer cuando se encuentra con estos términos es verificar cuál es el significado preciso que su redactor le atribuye.

En este texto, el concepto de "autonomía" se remite a su propia raíz etimológica, a una concepción normativa, es decir, la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados. En este sentido, *tener profesor* significa tener a alguien ante quien interrogarse, alguien ante quien responderse y a quien responder. Este concepto se confrontaría al de aprendizaje "independiente" en la medida en que la autonomía en el aprendizaje la concebimos siempre en "relación a" un determinado nivel de exigencias y de constricciones externas

que escapan al control del propio agente o estudiante, pero que debe tomarlas en consideración. Tampoco un aprendizaje de calidad, desde la perspectiva socioconstructivista, puede entenderse como realmente "independiente" al requerir de una forma u otra de los otros, sean los iguales, otros grupos o redes de interés, otras experiencias, etc.

En cualquier caso, el estudiante en una situación de aprendizaje formal no puede prescindir del profesor, del programa, del contexto curricular, etc., tal como puede hacerlo alguien que decida aprender algo por su cuenta, al margen de todo reconocimiento y marco institucional, a la manera autodidacta. Este último sería el significado que reservaríamos para un *aprendizaje independiente*. Por estas razones, y en condiciones ordinarias, un aprendizaje autónomo es potencialmente mucho más rico que un aprendizaje independiente.

En esta acepción adoptada del concepto de autonomía se configuran distintas dimensiones en la gestión del comportamiento por parte de los estudiantes.

- ✓ *Dimensión política*: proporcionar *capacidad de agencia* al estudiante, es decir, facilitar que adquiera *fuerza* como agente del propio aprendizaje, especialmente sobre los propósitos de la acción de aprender que desarrolla, su porqué, su para qué, etc.
- ✓ *Dimensión moral*: dotarse aquél de las propias normas de conducta —y responsabilizarse de ellas— así como asumir como propio el hecho de aprender como "riesgo" y a aprender en el *riesgo*.
- ✓ *Dimensión cognitiva*: dotarse de las condiciones necesarias para resolver determinadas dificultades, asimilarlas y aprender por propia cuenta.
- ✓ *Dimensión técnica*: saber qué y cómo hacer en una situación y momento determinados.
- ✓ *Dimensión comunicativa:* vinculada a las nociones de elaboración, de socialización e interacción y de responsabilización.
- ✓ *Dimensión de autocontrol y de autoevaluación*, o reguladora y autorreguladora, si se prefiere el lenguaje piagetiano: vinculada en cierto modo a las anteriores, para dotarse de elementos e indicadores para saber en cada momento lo que se hace, para revisarlo si es necesario, o saber cómo continuar y dónde detenerse.

Una cuestión recurrente en la enseñaza es el distinto grado de autonomía a la que, desde la perspectiva de los profesores, pueden aspirar los estudiantes, reproduciendo así un debate del cual ya se han dado algunos apuntes más arriba. Para unos, es algo a lo que pueden aspirar sólo algunos sectores del alumnado o algunos centros educativos. Para otros, es incluso una quimera. Para un tercer sector, el saber manejarse el alumno entre un cierto *laissez faire* académico, o tan sólo procedimental, ya cumpliría los requisitos mínimos de una formación en autonomía. Finalmente, para un cuarto sector, es algo necesario a promover como estrategia docente en la ES; es decir, la contemplan a la vez como método y como fin.

La cuestión, por lo tanto, es cómo ampliar hasta donde sea posible este cuarto sector de profesorado. Para aquellos que se hallan convencidos del poder de influencia de la educación, todo alumno puede aspirar a alcanzar mayores cotas de autonomía mediante la formación. Ahora bien, para que ello sea posible, se debe abrir una reflexión acerca de los significados, las prácticas y los recursos docentes para que aquella aspiración se transforme en realidades más tangibles entre el alumnado. Es necesario asumir que los deseos sólo nos sirven para la melancolía si no tenemos las conceptualizaciones y las herramientas necesarias para verlos alcanzados mediante la práctica.

En este sentido, se hace necesaria una aproximación práctica y reflexiva a la naturaleza del desarrollo individual mediante la formación. A ello le dedicaremos las páginas de este texto, en la segunda parte.

## La naturaleza del desarrollo personal

El desarrollo personal posee una naturaleza *dialógica,* se va definiendo mediante una interacción recurrente entre lo que poseemos como individuos, nuestras propias capacidades, y lo que desarrollamos, nuestras experiencias, y en ellas nuestras competencias. Dicho desarrollo se da mediante una interacción extensa, diversificada y más o menos profunda con nuestro propio sistema social, mediante las diversas y variadas oportunidades y estructuras de conocimiento que éste nos puede brindar, entre ellas, las oportunidades y estructuras de conocimiento propiciadas por los diversos currículos y prácticas educativas específicas.

Las *oportunidades* y estructuras que se ofrecen en el desarrollo de las competencias en los procesos de formación son de distinta naturaleza y conjugan distintos "componentes" de la personalidad en formación: aportar un determinado sentido de identidad; favorecer unos determinados procesos de socialización académica; aportar unas pautas y valores de comprensión del mundo, configuradoras del comportamiento; proporcionar el lenguaje del conocimiento y sus modalidades de uso; proporcionar un determinado sistema de conocimientos, de experiencias; tener una percepción determinada de los sistemas y de las relaciones de poder académico, etc.

El desarrollo último del "espíritu y del carácter", como idealizaba Epicteto, requiere, por lo tanto, de un sistema de oportunidades, de unas determinadas estructuras de acción o de aprendizaje específicas. Dicho sistema de oportunidades lo podemos denominar carrera, currículo o funcionalidades del centro educativo. Pero también, si deseamos penetrar en el ámbito de lo micro, lo podemos concebir como un conjunto determinado de actividades formativas —como prácticas de laboratorio, clases magistrales, situaciones de trabajo cooperativo, enfoques de aprendizaje basados en problemas, en el trabajo de campo, etc.—, mediante las cuales los estudiantes confrontados a determinadas experiencias y retos intelectuales van a interaccionar entre sí, con los entornos y con los docentes. En consecuencia, aquel desarrollo, parece que se da en las mejores condiciones para las personas en la medida en que se conjugan *de un cierto modo* los tres planos que

se acaban de referir:

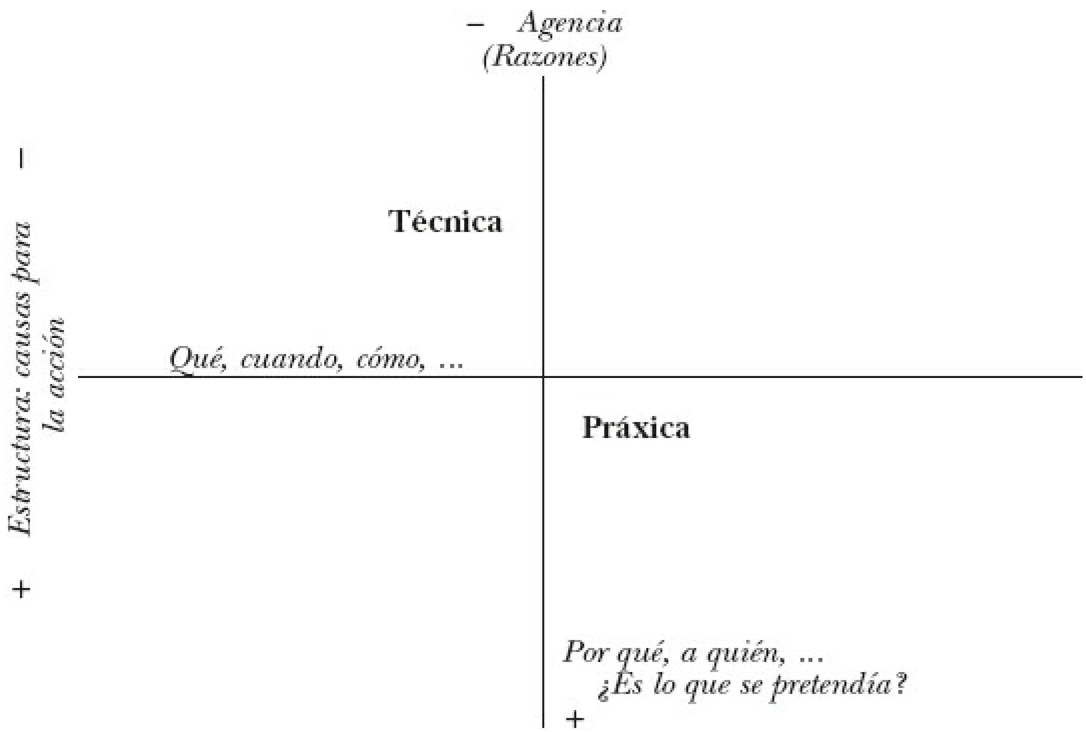
- ✓ El de la individualidad del alumno y de sus capacidades.
- ✓ El de una oferta-marco facilitadora del desarrollo de sus competencias (o una estructura *para* la acción).
- ✓ Un campo de acción y de relaciones específico, de naturaleza dialógica, entre el individuo y determinadas oportunidades o estructuras *de* acción que permiten concretar logros en aquellas competencias, y en consecuencia, en los aprendizajes.

Así, el conjunto de una oferta formativa integrada por las *estructuras para/ y de la acción* posibilita el despliegue del potencial de agencia en los alumnos, entendidos éstos como agentes del propio aprendizaje, si los pensamos en términos de autonomía. Ahora bien, para que ello sea posible, son necesarias determinadas condiciones de calidad en las propuestas de carácter didáctico que realmente permitan este desarrollo.

En efecto, la lógica de la *estructura educativa* (la que produce las *causas* para la acción del aprendizaje) y la lógica de la agencia (la que produce las *razones* para la acción, para su desarrollo) pertenecen a dos puntos de vista diferentes (Appiah, p. 103). Unas lógicas que al interaccionar entre sí definen los espacios de oportunidad específicos y las estructuras de acción distintas, y con efectos diferenciados en relación con el desarrollo de la autonomía personal o en el aprendizaje de los alumnos.

El resultado de la interacción entre ambas lógicas es que el grado de configuración y de control de la estructura para la acción didáctica puede hallarse más o menos elaborado, ser más o menos constrictivo o bien hallarse mejor definido o ser más borroso. Del mismo modo, la capacidad de agencia esperada puede ser más técnica o más elaborada, más reflexiva y profunda. En la figura siguiente (Figura 3.2) se ilustran los espacios ideales que definen las distintas posibilidades de interacción entre ambos tipos de vectores, cada uno de ellos con resultados formativos diversos, en relación con el grado de autonomía perseguido.

**Figura 3.2** *Modos de interacción entre la estructura de la acción y las razones de agencia*




Si deseamos concretar lo anterior, y pensando específicamente en la acción educativa, parece necesario dilucidar las siguientes cuestiones:

– ¿Cuál es el grado de agencia posible que puede conseguir un estudiante en cada situación educativa?
– ¿Qué estructura de acción educativa (o didáctica) se crea para el desarrollo de prácticas que actúen "en y sobre el mundo", en el ámbito del contexto educativo propiamente dicho?
– ¿Qué posibilidades les ofrecemos a los estudiantes para que puedan reinterpretar significativamente las prácticas enseñadas, en el sentido de recursos ofrecidos y comprendidos por aquellos, en sus significados básicos?

De acuerdo con lo anterior, ya hemos apuntado que la noción de autonomía y su desarrollo será relativa al mayor o menor grado de su elaboración y de las oportunidades prácticas para el mismo. Pero el avance hacia un nivel de autonomía intelectual y personal superior requiere una menor dependencia directa del estudiante, con respecto del profesorado, en todas estas dimensiones.

Ahora bien, la menor dependencia del profesorado debe suplirse con un mayor dominio de otros recursos. Así, hay hechos, fechas, datos, conceptos y procedimientos que ante la propuesta de un determinado aprendizaje tienen que saberse o tener algún dominio de ellos para que un alumno pueda ser mínimamente autónomo. Aunque esta no es la cuestión central. No se trata de *ser autónomo* en toda circunstancia del aprendizaje, como vimos. Se trata, en cambio, de potenciar aquellos grados de autonomía intelectual

y personal posibles en cada situación y momento educativos, lo cual puede hacerse incluso empleando mecanismos técnicamente semejantes al de la programación de la enseñanza, si bien con propósitos completamente opuestos.

Si se permite la licencia, diríamos que la autonomía del alumno es al producto del aprendizaje lo que la perspectiva a la pintura realista: proporciona profundidad y un contexto de verosimilitud al objeto y a la escena representada. Quizás, aparentemente, un logro sea el mismo, pero adquirirlo "con perspectiva", le añade un sentido de volumen y de realidad. En consecuencia, parece de utilidad deslindar todo aquello que tan sólo es circunstancial a la noción de autonomía, de aquellas otras condiciones realmente necesarias para su propio desarrollo, como la posibilidad de generar entre los alumnos una competencia personal en el ámbito de lo cognitivo y de responsabilización en el campo de los valores, ya sea en mayor o menor grado.

### El papel de la regulación en los aprendizajes

Un elemento clave para el desarrollo del sentido de la autonomía es la posibilidad de poder desplegar una importante *regulación* y *auto-regulación* en el curso del mismo aprendizaje. Con el término regulación, el psicólogo ginebrino Jean Piaget quiso llevar al campo del aprendizaje esta metáfora de la Mecánica que remite al concepto de eficiencia y a la capacidad de los sistemas de ser eficientes en el uso y consumo de la energía necesaria para su buen funcionamiento. Contemplando el aprendizaje desde esta perspectiva, Piaget proponía que un proceso sería más eficiente y eficaz en la medida en que en su desarrollo intervinieran elementos reguladores, externos a quien aprende, y auto-reguladores, aquellos que desarrolla el propio aprendiz, algo sobradamente constatado hoy por los resultados de la investigación en el campo de la evaluación.

Ahora bien, los reguladores en un proceso educativo pueden ser diversos y de características distintas. Saber con antelación el día que hay que entregar un ensayo o una maqueta es un tipo de información que ejerce un efecto potencialmente regulador sobre la planificación y el proceso de trabajo. Saber llevar un alumno una agenda para distribuirse el propio trabajo a lo largo de un período de tiempo es otro ejemplo de recurso, esta vez de carácter autorregulador. Los elementos, los recursos de (auto)regulación no son siempre los mismos ni del mismo tipo, porque son relativos al tipo de formación emprendida, a las intenciones que la orientan y, en el campo del desarrollo de la autonomía del alumno, son relativos al enfoque de autonomía en el que, en este aprendizaje, se pone énfasis.

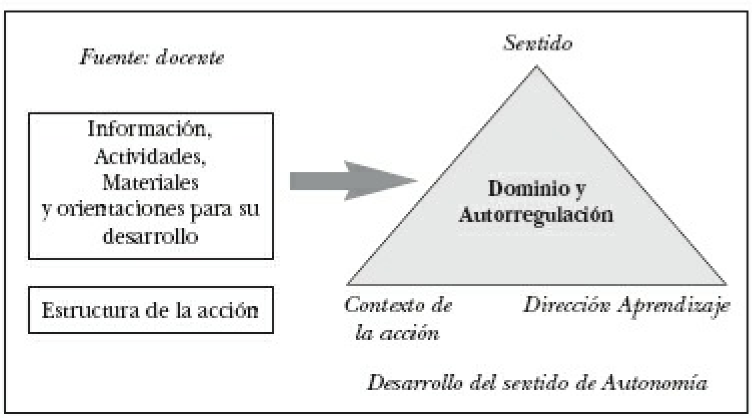
Un problema concreto con el que nos encontramos es que en la práctica profesional docente, en la cultura docente vigente, existe una grave confusión entre *regular* y *facilitarles* el aprendizaje a los alumnos, un equívoco que es importante aclarar. Y esta confusión se incrementa, si cabe, cuando nos referimos a la noción de auto-regulación. Lejos de esta posición, aquí se defiende que la noción de regulación debe asociarse al propósito de promover un aprendizaje "mejor y con mayor sentido" para más alumnos, y

precisamente por ello se hace indispensable.

Una primera fuente de confusión surge, quizás, de una acepción de regulación que tiene que ver más con la función normativa, de control, propia del Sistema Educativo, y con la noción de justicia inherente a aquél, que con la metáfora piagetiana proveniente de la Mecánica. Una segunda fuente sería la “herencia cultural” que nos ha dejado la misma socialización académica como profesores, de aquellos que ejercemos hoy la docencia. Una socialización que, en la gran mayoría de casos, se caracterizó por tener que superar con éxito un sistema de metas académicas altamente selectivo, en el que imperaba un fuerte sentido de individualidad, una dependencia para todo del profesor y la ausencia de informaciones adicionales para todo aquello que no fuera lo estrictamente fundamental para sacar adelante la materia, en los casos en los que esta condición se daba.

En los distintos apartados anteriores se han expuesto argumentos para mostrar cómo las demandas que la sociedad le hace a la Educación Superior son muy distintas a las que en su momento dieron lugar a la “matriz profesional docente” que acabamos de examinar, lo cual, evidentemente, no tiene por qué vincularse con la idea de “facilitar” nada. La noción de regulación, por lo tanto, adquiere su mejor sentido cuando contribuye a la eficiencia y eficacia de unos determinados logros en el aprendizaje, tal como veremos más adelante, porque le facilita al alumno adquirir la noción completa de los condicionantes y recursos con los que deberá moverse, es decir aclararse en las reglas y contenidos del juego, así como asumir una mayor capacidad de agencia a lo largo del mencionado aprendizaje.

**Figura 3.3** *La autorregulación, clave en el desarrollo de la Autonomía en el aprendizaje*




Como podemos observar en la ilustración de la Figura 3.3, la posibilidad de incrementar un mayor domino del proceso de aprendizaje, y una mayor autorregulación, se concreta a partir de su fuente principal, el o la docente que genera las condiciones iniciales para el aprendizaje. El desarrollo de un tema, de un problema, plantearse una pequeña investigación, etc., entendidos como actividades de aprendizaje, se concretarán dependiendo de su contextualización, algo que tiene que comprender el alumno.

La tesis explicitada en esta figura es que *el dominio* por sí mismo, o mejor dicho,

como logro evaluado, no es una condición suficiente para pensar que se ha alcanzado una mayor autonomía intelectual y personal. Para que ello sea posible, el estudiante tiene que comprender también el sentido de la propuesta de formación (qué tipo de problema o de dificultad se le propone, para qué, con qué se relaciona), en el marco general de la misma (cómo se vincula con el "mapa" de conocimiento propuesto en la materia) y su dirección, es decir hacia dónde le lleva, saber hasta dónde; cómo comprender sus diversas posibilidades, cómo ejecutarlas, etc. Las respuestas a estas cuestiones se le manifestarán más pertinentes y relevantes en la medida en que sea capaz de elaborar y construírselas por sí mismo. Dominio y auto-regulación, pues, son completamente interdependientes.

### Enfoques de la autonomía en el aprendizaje

Hoy, el aprendizaje se comprende desde diversas categorías o niveles. Inspirado en los trabajos de Bloom ya citados con anterioridad, Brockbank, y McGill (1998:34) adoptan las categorías de Saljo (1982) y de Marton (1993) que nos son útiles para explicitar los diversos niveles del aprendizaje. Las veremos en la tabla siguiente, relacionadas con el tipo de procesamiento básico que requiere cada una de ellas (Tabla 3.1). Los niveles indican el grado de profundidad en el mismo y las categorías el modo cómo conceptuar o etiquetar a los anteriores:

| TABLA 3.1. CATEGORÍAS DEL APRENDIZAJE Y TIPO DE PROCESAMIENTO | | |
|---|---|---|
| **NIVEL** | **CATEGORÍA** | **TIPO DE PROCESAMIENTO BÁSICO** |
| **1**<br>**2** | Incremento cuantitativo en el conocimiento.<br>Memorización. | Aprendizajes que pueden ser desarrollados y medidos en términos de repetición, recuerdo y de retención. Pueden desarrollarse en situación de aislamiento. |
| **3** | Adquisición de hechos, métodos, etc., que pueden ser retenidos y usados cuando es necesario. | Aprendizaje similar al anterior, pero que requiere una aplicación mínima del mismo a distintos contextos, para saber determinar sus condiciones de necesidad y de empleo. |
| **4** | Abstracción de significados. | Proceso cognitivo que requiere una ampliación de las intervenciones contextuales anteriores así como un dominio de la reflexión, de un cierto rigor y del autocontrol. |
| **5** | Interpretación orientada a la comprensión de la realidad. | Exige un nivel de competencia de carácter holístico así como la combinación efectiva de los distintos niveles anteriores y diferentes conocimientos. |
| **6** | El desarrollo como persona. | Además de todo lo anterior, incorpora importantes niveles de socialización en la elaboración, fijación y desarrollo del conocimiento. |

En la tabla anterior se puede observar que las categorías o los niveles de desarrollo

más ambiciosos se corresponden con unos tipos de procesamiento del conocimiento por parte del alumno, relativamente complejos. La consecuencia parece clara: o bien las expectativas del profesorado y sus *teorías en uso* (las que justifican aquello que realmente hacen) se colocan en una posición de alineación correcta con los propósitos (las categorías) y los tipos de procesamiento del conocimiento por parte del estudiante, o bien la falta de correspondencia entre ellos (por ejemplo unas expectativas superiores al tipo de procesamiento realmente desarrollado) trabajará en realidad en contra de las primeras, en especial cuando el nivel de ambición de los docentes sea mínimamente elevado.

Pero también es necesario reconocer, como ya se ha dicho, que existen diversas posibilidades de autonomía. En la medida en que se asume que aprender es un proceso, por lo menos encontraremos dos grandes opciones para aquélla. La que se puede dar en cada momento del aprendizaje (al inicio, durante, al final), y la que se puede desarrollar en cada ámbito del aprendizaje, por ejemplo en el de los procedimientos, en el de la comprensión o en el de la propia competencia personal en un campo de acción.

En otro lugar (Rué, 2008) he tratado de sintetizar los distintos enfoques de la "autonomía en el aprendizaje" en los tres siguientes, cada uno de ellos ejemplificado brevemente y definido en sus características y especificando algunas condiciones y ejemplos centrales para el mismo (Tabla 3.2).

En cualquier caso, existe un consenso generalizado entre los distintos autores acerca de que el desarrollo de la propia capacidad de pensar y de actuar no puede darse de manera fragmentada en el curso del proceso educativo. En este sentido, se asume que:

- Se desarrolla una mejor autonomía en el pensar y en el hacer, cuando se piensa y se puede hacer en el propio contexto o proceso formativo, y no después o al margen de él. Por el contrario, un contexto de dependencia muy raramente genera autonomía.
- Se desarrolla dicha autonomía en los contextos de actividad de clase, de curso académico y de titulación o de grado/posgrado, lo cual implica a cada profesional de la formación en una u otra medida.
- Dicho desarrollo requiere de una cuidada reflexión acerca de las condiciones en las cuales debe darse, así como para evitar posibles efectos indeseados. Sin una reflexión sobre dichas condiciones, creer que una enseñanza en autonomía es, de por sí, efectiva, no pasa de constituir una suposición ingenua.

### Condiciones para un aprendizaje de mayor nivel

Un lugar común de la actual cultura docente universitaria consiste en representarse el grado de exigencia académico en términos de *niveles de contenidos*. Así, podemos constatar cómo en situaciones de cambio surge siempre la preocupación por no "bajar el nivel", del mismo modo que cuando se pretende lograr un reconocimiento de exigencia

académica la opción sea elevar aquél, es decir, la cantidad y el grado de abstracción de los correspondientes *contenidos*. El problema de esta representación es que siendo bienintencionada, no acierta con la receta, porque sencillamente la realidad es bastante más compleja.

| TABLA 3.2. TRES ENFOQUES DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE | | |
|---|---|---|
| **ENFOQUE TÉCNICO** | | |
| **Características** | **Condiciones** | **Ejemplos** |
| Fortalece la acción de aprender en determinados aspectos de la misma: contenidos, procedimientos, etc., al margen de los marcos institucionales de la clase y de la institución educativa y sin la intervención directa del profesorado. | El estudiante escoge los tiempos, ciertas metodologías, el orden de los materiales, los procedimientos, etc., de acuerdo con las referencias del docente.<br>El punto de vista del trabajo lo definen el programa, el profesor y el sistema de evaluación. | El desarrollo autónomo de ciertas prácticas, de ciertas habilidades; el estudio mediante el libre acceso a los materiales de referencia, a determinados procesos; a la ejecución de ciertos ejercicios y problemas y a ejemplos de evaluación. |
| **ENFOQUE COGNITIVO** | | |
| Es la capacidad que todo aprendiz aprende a desarrollar o a mejorar cuando asume de forma activa o se le transfiere una determinada responsabilidad sobre su propio aprendizaje.<br>Implica una transformación interna la cual puede tener un carácter situacional o no.<br>Requiere tener desarrollado un cierto nivel de autonomía técnica. | Implica asumir un grado significativo de responsabilidad sobre el propio aprendizaje, en cuanto al proceso de su elaboración y resolución finales.<br>Al estudiante le supone definir la concreción del tema o de las actividades, la metodología, los tiempos, una determinada documentación sobre el mismo y una autorregulación sobre los propios logros.<br>La evaluación puede ser mediante portfolios, trabajos presentados, etc.<br>El punto de vista del trabajo recoge, además de lo anterior, las experiencias previas, el punto de vista del alumno y los condicionantes del contexto. | El desarrollo de un proyecto, un caso, un trabajo de campo; elaborar una modelización, un problema abierto, una propuesta propia, una pequeña investigación, etc.<br>También entrarían en esta situación los ejemplos de trabajo flexible, cuando el estudiante puede escoger trabajar una temática de entre un repertorio propuesto y equivalente. |
| **ENFOQUE POLÍTICO, O DE CAPACIDAD DE AGENCIA** | | |
| En él, el aprendiz desarrolla un control más o menos total sobre el proceso y el contenido del aprendizaje.<br>Implica un grado de transformación cognitiva y personal muy significativas. | Implica un grado total de responsabilidad y de libertad en la asunción de todo el proceso de aprendizaje, desde la definición del campo y del tema hasta sus objetivos, los contenidos, la metodología, sus logros, así como de los criterios básicos que los definen. | Un trabajo de investigación, una tesis, un proyecto abierto, etc. |

| | | |
|---|---|---|
| Requiere haber desarrollado un grado suficiente del nivel de autonomía precedente. | El trabajo está básicamente elaborado cuando el estudiante decide.<br>Se desarrolla bajo la supervisón más o menos periódica de un tutor, orientador.<br>El punto de vista del trabajo se centra fundamentalmente en la experiencia del alumno y en el contexto en el cual se desarrolla el trabajo. | |
| Cada una de estas situaciones de autonomía puede darse tanto mediante aprendizajes presenciales, como en situación "*on line*" o a distancia. Asimismo, pueden darse tanto de forma individualizada como en pequeño grupo. | | |

El nivel de la formación no proviene de la cantidad de lo que un alumno es capaz de recopilar, sino de la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo. El medio, por lo tanto, es mensaje (aprendizaje), por decirlo a la manera de McLuhan. Es decir, la asimilación de contenidos es fundamental, pero acaba siendo menos relevante si no se realiza de un modo estrechamente vinculado a un proceso de desarrollo personal, durante un periodo de tiempo establecido, un proceso que interpela a las competencias del individuo y al modo cómo éste las desarrolla en un medio determinado, usando su capacidad de estudio y su autonomía para pensar y actuar.

Por lo tanto, el *nivel* es función, a la vez, de los contenidos proporcionados y del modo de procesarlos en un tiempo determinado. En consecuencia, el nivel de un grupo o de una cohorte de estudiantes paradójicamente puede bajar si se intensifican los contenidos más allá de la posibilidad de procesarlos de manera adecuada un alumno promedio.

En efecto, el tipo de aprendizaje que se realiza en la Educación Superior debería concordar realmente con la idea de *superior*, en la medida que se refiere a un estado mental que se halla por encima de la receta convencional del aprendizaje, el denominado como *aprendizaje fáctico*, de acuerdo con Barnett (1990) en Brockbank, y McGill (1998). Una forma muy relevante de proporcionar el carácter de *superior* al aprendizaje universitario es, como hemos visto, potenciar el grado de autonomía personal e intelectual del estudiante.

Debe reconocerse que la voluntad de llegar a desarrollar un mayor nivel de aprendizaje —de conocimiento, de formación, de autonomía— en los alumnos, es recurrente en las aspiraciones de los docentes en la ES, en el sobreentendido que dicho incremento se remite a los valores expresados por el profesor o profesora en cuestión. Sin embargo, es una idea que a menudo sólo cuenta a su favor con los buenos deseos, porque éstos, lamentablemente, no se bastan por sí mismos para lograr los resultados deseados sin el ejercicio docente. Además, no concreta un tipo de formación que sea funcional a lo que se desea potenciar.

En este apartado se intentará dar respuesta a algunas de las razones por las cuales las aspiraciones comúnmente expresadas por el profesorado de la ES —lograr el máximo

nivel para los alumnos— no se transforman necesariamente en los correspondientes comportamientos deseados en aquellos. Complementariamente, se ofrecerán algunos recursos de intervención docente que permitan el logro de dichas aspiraciones.

Parece claro, por lo tanto, que el debate sobre el aprendizaje no puede darse por separado del modelo de formación universitaria al cual se aspira (Barnett, 1992, Dearing, 1997, Harvey & Knight, 1996, Knapper and Cropley, 1991). Para Harvey and Knight, la primera orientación para el aprendizaje en la universidad debe ser favorecer aquellas condiciones para el estudiante que, a su vez, tiendan a transformarlo. Efectivamente, la naturaleza emancipatoria, crítica o transformadora de la Educación Superior debe ser aprendida mediante el desarrollo de un proceso de E-A cuyas estrategias comunes les permitan a los participantes —profesores y estudiantes— implicarse en una reflexión efectiva acerca de lo que trabajan y sobre el modo cómo lo hacen. Para decirlo en pocas palabras, el aprendizaje universitario de calidad debe aspirar a que en los estudiantes "no enraíce la idea de que el conocimiento con el que se encuentran es algo dado y que las estructuras del mismo son socialmente neutrales", en palabras de Barnett (1997:5).

La capacidad de crítica es indispensable en toda formación que aspire a orientar hacia la investigación y hacia el pensamiento y la actuación creativa. Pero formar y formarse para ser creativo, para investigar no es simple. Supone trascender ciertas preconcepciones, determinados prejuicios, ciertos marcos de referencia asentados. Por parte de los alumnos, significa dejar de ser "audiencia". Además, implica aprender a reformular preguntas comunes, a justificar las opiniones; requiere reflexionar sobre el propio conocimiento, aprender a identificar las claves de las narrativas en las que éste se apoya, etc. Para el proceso de enseñanza, significa transformarse en un proceso activo de obtención de conocimiento (Harvey and Knight, p. 10). Para los profesores, supone dejar de ser los actores protagonistas y abrir un proceso de interacción continuada con los estudiantes basado en el reto, mediante el diálogo, la acción y la reflexión.

Hemos visto más arriba que el aprendizaje puede tener distintas acepciones, de acuerdo con diferentes finalidades y objetivos. En cualquier caso, recordemos algunas de las ideas que nos parecen centrales en la argumentación que seguimos:

- Una formación que aspire a lograr un mayor nivel entre el alumnado requiere unas condiciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas para esta aspiración.
- No se puede asimilar *el aprendizaje* a la recepción y acumulación de información. Todo *aprendizaje* requiere algún tipo de procesamiento relevante o de apropiación personal de aquella. Así, el procesamiento de la información en términos de conocimiento requiere de la actividad cognoscitiva adicional por parte del sujeto procesador, un sujeto que necesariamente debe ser "activo".
- Toda acumulación de información que supere el potencial de procesamiento por parte de los receptores de la misma, o simplemente que no lo desarrolle, deviene "ruido", en términos de la teoría de la comunicación, o simple irrelevancia desde el punto de vista del interés estratégico de quien debería procesarla.
- Todo incremento de información requiere del sujeto unas estructuras conceptuales

previas, o generadas simultáneamente, a su procesamiento para poder situarla de manera más o menos adecuada en el “mapa del conocimiento” de quien la elabora.

- Una formación orientada hacia el *procesamiento de la información* requiere de una atención mucho mayor por parte de los docentes hacia los estudiantes que aquélla fundada en la simple transmisión y acumulación de la información.
- La reflexión es una actividad indispensable en este procesamiento, para consolidar y estructurar lo que se aprende, es decir, para saber mejor y no tanto para saber más.
- La persistencia de la falsa equiparación entre *aprender* y *recibir y almacenar información* puede generar graves perjuicios en la capacidad de conocer de los sujetos receptores y, a través de sus acciones, generar consecuencias mucho peores que la simple ignorancia.

En síntesis, no podemos hablar realmente de aprendizaje si no hay una adecuada comprensión sobre lo que están haciendo o tratando de asimilar, por parte de los sujetos a quienes van destinadas las informaciones y experiencias, debido a la ausencia de las condiciones necesarias para su procesamiento. Para lograr una fijación de los aprendizajes en el recuerdo y en los comportamientos de los estudiantes dichas condiciones serán distintas en función del tipo de aprendizaje que deseemos promover, tanto más complejas, cuanto más transformativo se desee aquél.

## La reflexión como estrategia para el desarrollo personal

A lo largo de toda la cuestión que analizamos hay un hilo conductor que todo el mundo parece aceptar como un punto de partida necesario. Es el de la reflexión. Los profesores expresan sus deseos de que los alumnos “reflexionen” acerca de lo que se les propone, lo que hacen, lo que parece importante, etc.

Sin embargo, como ya se ha dicho en otras ocasiones, en la relación de enseñanza, los deseos por sí mismos no bastan para verlos hechos realidad. Por el contrario, debemos explorar qué exigencias y qué condiciones de efectividad incorpora este deseo de reflexión en una actividad o materias determinadas, en tanto que *la reflexión* constituye una metodología para el desarrollo del conocimiento. Uno de los grandes autores clásicos de la pedagogía contemporánea, John Dewey, identificaba cuatro aspectos centrales, fundamentales en todo aprendizaje: la experiencia, los datos para la reflexión, manejar, generar, ideas y fijar lo aprendido. Para Dewey la reflexión era más que un ingrediente necesario para el éxito, la consideraba una *experiencia inteligente* en sí misma: “ninguna experiencia con sentido es posible sin algún tipo de pensamiento” (Dewey, 1967:159).

En el diccionario de la RAE, *reflexionar* se asocia a la experiencia de *pensar atenta y detenidamente sobre algo.* Pero esto es el resultado de un proceso, porque no siempre se da espontáneamente. Es el reflejo de un aprendizaje. Ahora bien, cuando se analiza con detalle este enunciado, se observa que no es tan simple, porque implica lo siguiente: en

primer lugar, una idea de *acción* y de su sentido estratégico, su para qué; en segundo lugar, la identificación clara de aquello sobre lo que se piensa; supone además la posibilidad de revisar la propia acción, el propio pensamiento, mediante un proceso de reversibilidad, de vuelta atrás; requiere, también, el desarrollo de una actitud a la vez favorable y de seguridad con respecto a la reflexión, y, finalmente, el modo mismo cómo la reflexión se desarrolla, su metodología.

De acuerdo con Brockbank y McGill, (1998:83) el concepto de reflexión supone:

- ✓ Fijar el criterio y el pensamiento sobre algún tema.
- ✓ Meditar sobre…, considerar algo seriamente,
- ✓ Cobrar conciencia sobre algo o sobre el propio pensamiento y sus operaciones.
- ✓ Atender a las propias intuiciones y percepciones para elaborar una idea.
- ✓ Una toma de conciencia sobre algo.
- ✓ Un proceso de cambio de paradigma para la comprensión.
- ✓ Una forma de deliberación (de interpretar o de comprender casos y situaciones, reflexionando acerca de qué se sabe sobre ellas (Eraut, 1994:156).

Si observamos estas condiciones, podemos considerar que el tipo de situaciones que las reúne mejor son aquellas de naturaleza problemática, aquellas situaciones de aprendizaje desarrolladas mediante una *actividad* específica que requieren la implicación personal y cognitiva del estudiante, así como su capacidad de *regulación y de autorregulación*. Raramente una actividad cuyo proceso o resultado dependa del conocimiento del profesor, o una actividad que no facilite la propia (auto)regulación, implica las anteriores condiciones, por lo que el grado de reflexión será sólo superficial y orientado a hallar antes la respuesta *cierta* que a buscar el sentido de lo que se propone.

En esta misma línea de pensamiento, Dewey (1967:178) ya mostraba cómo los aspectos esenciales del aprendizaje son los mismos que para la reflexión:

- Una situación de experiencia auténtica.
- Un problema genuino dentro de esta situación, como estímulo para el pensamiento.
- Poseer información y realizar las observaciones necesarias en esta situación.
- Soluciones sugeridas, de las cuales el estudiante será responsable.
- Oportunidades y ocasiones para probar sus ideas mediante aplicación, para hacer comprensible (clarificar) su significado y descubrir por sí mismo su validez.

El concepto de actividad también se halla presente en los trabajos de un autor de referencia en el Reino Unido, Barnett (1992ª), para quien la noción de aprendiz, como práctico reflexivo, implica cuatro conceptos:

1. La *acción*, estar implicado en formas de razonamiento.
2. La *implicación interpersonal*, en formas de razonamiento interactivo,

deliberativo, crítico. Dicha implicación puede darse en el desarrollo de un ensayo, un vídeo, etc.

3. La *reflexión en la acción*: la clase de diálogo interno que se esté dando.
4. El *conocimiento en uso:* la disposición, tener al alcance dicho conocimiento.

Más arriba me he referido al alineamiento necesario que debe darse entre el nivel de aspiración con respecto a los resultados del aprendizaje y las condiciones para lograrlo. De manera especial, cuando se asocia un mayor valor transformador a la condición de aprendizaje. Un breve repaso de lo enunciado hasta aquí nos ilustra acerca de los rasgos fundamentales que debe reunir un proceso que desee promover la reflexión:

– Abordar la noción de *acción estratégica* desde el punto de vista del alumno, de sus intereses personales (académicos, pre-profesionales) y no puramente tácticos: p.e. aprobar la materia.
– Seleccionar y alcanzar a definir claramente las situaciones, la práctica, los objetivos, los aspectos sobre los que se desea llevar a reflexionar, en cualquier caso, situaciones tuteladas (mediante relaciones virtuales y plataformas o directas).
– Generar situaciones de aprendizaje con "reversibilidad" y de carácter helicoidal. La linealidad de los trabajos, su fragmentación, su acumulación sin referencias de *adición* visibles, la no coordinación de los mismos, su carácter esporádico, etc., no favorecen esta condición.
– Asegurar al estudiante ante el error y el riesgo, es decir, favorecer el sentirse responsable y seguro ante el riesgo de pensar. Una enseñanza que desconfíe del alumno, que lo someta a evaluaciones no reversibles, que confunda proceso y resultado, impedirá el desarrollo de esta actitud. Ello supone definir ante el estudiante el tipo de evaluación al que este proceso se verá sometido.
– Aportar, favorecer la apropiación de una metodología apropiada para promover la reflexión que se desea. Esto es algo que no suelen contener los programas de manera explícita, pero es uno de los principales andamiajes para la reflexión.
– Favorecer la reflexión con otros, el "diálogo crítico", como construcción interactiva y cooperativa del conocimiento, mediante el contraste de distintas representaciones, de fuentes de datos y puntos de vista o teorías.
– Hacer explícitos y comunicar (de manera diversa) los procesos de reflexión. La misma reflexión sobre el proceso seguido ejerce un fuerte efecto modelador.
– Considerar la carga de trabajo global del alumno.

El ejercicio de la reflexión se puede realizar bien autónomamente, o mediante un diálogo reflexivo; durante o después de la acción, incluso para formular aquello que permanecía todavía sin formular. Adicionalmente, el hecho de considerar *la acción* de aprendizaje como el centro de la reflexión nos permite considerar la reflexión desde los diversos *momentos reguladores* de la misma acción, en su preparación, en su desarrollo y en los resultados. En este sentido, éstos son algunos de los contenidos posibles y de los

aspectos reguladores que involucra la reflexión:

- Conocimiento proposicional, procedimental, etc. disponible para la acción (su regulación *pro-activa).*
- Conocimiento en uso y la reflexión en la misma acción (su regulación *interactiva).*
- Reflexión sobre el conocimiento y la acción desarrollada (su regulación *retroactiva).*

**Funcionalidades del aprender: para "pasar" o para "saber cómo aprender"**

El aprendizaje realizado en el seno de las instituciones, como en el caso de las universidades, sus características, sus resultados, no depende tan sólo de la dificultad del objeto de comprensión en sí mismo, es decir, de la propia complejidad del objeto propuesto sino también de otros factores. Depende de lo que podríamos denominar las propias reglas institucionales: p.e. las normas administrativas sobre los tiempos y los exámenes, la organización específica del currículum, las modalidades de control y de evaluación del conocimiento, los criterios de selección internos en las titulaciones, la ausencia o no de coordinación entre los docentes respecto a cuestiones como las prácticas, las cargas de trabajo, los temas que pueden repetirse en más de una materia, el grado de conocimiento personal sobre el alumnado, etc.

Dichas "normas" (explícitas, y muchas veces implícitas) generan una importante influencia en la relación en la enseñanza y aprendizaje y en el modo cómo los estudiantes elaboran sus prioridades estratégicas ante el estudio. Veámoslo con algo más de detalle. Cuando se formula que en las ES los estudiantes fundamentalmente deberían *aprender a aprender* se está formulando mucho más que una frase con impacto. Detrás de su formulación hay la visión de la formación profesional al más alto nivel. Hay el reconocimiento de que el Grado y tal vez el Máster no sean suficientes para formar a los profesionales que la actual complejidad de la vida social, cultural y profesional requiere, por lo que aquellos itinerarios formativos deben priorizar, a grandes rasgos, dos grandes objetivos: la formación inicial y básica en el mapa de los conocimientos y en las técnicas fundamentales en un determinado campo de conocimiento, y proporcionar a los estudiantes las bases para un futuro desarrollo personal.

El problema es que una formación orientada hacia niveles más altos (o profundos) implica asumir que los comportamientos verdaderamente profesionales y el aprender a aprender comportan riesgos. Un profesional, a diferencia del técnico que aplica recursos estandarizados, puede equivocarse. ¿Pero cómo enseñar el "riesgo" o el sentido del mismo en la formación universitaria? Dar con la respuesta plausible no es sencillo. Pero todavía lo es menos en el contexto de una cultura docente que, o bien elimina todo el sentido del riesgo en el hecho de conocer, por centrarse fundamentalmente en el dominio de lo técnico, en la reproducción del conocimiento proporcionado, o bien incrementa la inseguridad en el trabajo del estudiante, por falta de referentes y de regulaciones que les

aporten seguridad en el desarrollo del mismo. Ambas posiciones acaban por hacer preferible, a los ojos de quien aprende, las estrategias que apuntan a la seguridad del "pasar" que a las orientadas al riesgo del "aprender".

Precisamente a los estudiantes que se les propone desarrollar enfoques de aprendizaje más profundos deben proporcionárseles recursos y actuaciones docentes que les hagan sentirse seguros en el contexto de incertidumbre de lo que se les propone. Deben sentirse seguros para pensar, para compartir sus ideas y trabajar a partir de ellas. En caso contrario, las conductas para ganar seguridad van a prevalecer ante aquellas otras que les permitan adentrarse en un terreno incierto, desde su punto de vista. El problema es que las conductas para "estar seguros" pueden fácilmente ir en contra de un aprendizaje que implica cualquier sensación de riesgo (acerca de su finalización, sobre los procedimientos empleados, en la resolución de las distintas fases o sobre el examen o la nota final).

Entre las conductas de aprendizaje que evitan el riesgo, que eliminan el propio sentido de responsabilidad y, por lo tanto, dificultan un aprendizaje más profundo no sólo en el presente, sino también en su futuro, encontraríamos ejemplos como las de:

- Aplicar lo formulado por los profesores y olvidarse de explorar o experimentar por sí mismos sus propias ideas o las de otros.
- Pedir (y recibir) instrucciones precisas para todo lo que deben ejecutar o estudiar.
- Centrarse en la identificación de las "respuestas modelo" o de las recetas para aplicarlas en los casos tipificados estudiados.
- Aplicar lo anterior sin atender a lo apropiado de su contextualización.
- Centrarse en los resultados y obviar los distintos procesos para obtenerlos.

En su conjunto, estas conductas se orientan desde una racionalidad que podríamos denominar como certificativa. Son desarrolladas por alumnos que creen que se puede descomponer el hecho de superar una materia y el aprender, entendido como desarrollo personal en un campo del conocimiento determinado. Han intuido e interpretado a su favor lo que Vermunt (2005) ya señaló, cuando afirmaba que el enfoque profundo está relacionado con unos resultados de aprendizaje de alta calidad, pero no siempre se ve reflejado en unas calificaciones más altas. La naturaleza certificadora del Sistema les permite sostener dicha ilusión. Pero también se lo permiten unos estudios realizados en condiciones de ausencia de contraste con cualquiera de las dimensiones de la realidad estudiada.

Aquel tipo de conductas, por lo tanto, llevan hacia un *aprendizaje superficial,* sólo hilvanado, o de *single-loop* (de un solo rizo) en los términos que formularon Argyris y Schön en el 1978. En definitiva, un aprendizaje de corte técnico, en el que las acciones del aprendiz son evaluadas por las consecuencias buenas o malas percibidas en los exámenes. Su corrección y mejora suele ser enfocada mediante la afectación en una sola variable: dedicar más tiempo, repasar un determinado aspecto, mejorar el dominio de una técnica, etc. En estas situaciones, pedir por ejemplo una segunda oportunidad, una segunda convocatoria de exámenes, se ve como algo plausible.

Un *aprendizaje más profundo,* por el contrario, el aprendizaje que tiende a "bordar", o de *double-loop,* es aquél que considera que los principios, los criterios generales pueden y deben ser reelaborados en función de las consecuencias percibidas o de los resultados obtenidos, a partir de las acciones introducidas por los agentes, los alumnos, en este caso. Aquí, por lo tanto, se establece un dominio más profundo al relacionarse los principios, las actuaciones (procesos y reglas) con las correspondientes consecuencias. Aquí la corrección y mejora afecta al trabajo del alumno de un modo más complejo: un trabajo puede ser replanteado, reenfocado desde otro punto de vista. En este contexto, en el que predomina la calidad de los procesos y de lo realizado en ellos, la dificultad de su "recuperación" global no puede someterse a las reglas institucionales de la "segunda convocatoria". En una eventual segunda convocatoria el profesor puede dejar constancia de la nota recuperada, pero el trabajo en sí debe "recuperarse" mediante la reelaboración relativamente compleja de partes del mismo.

En síntesis, toda acción docente que pretenda promover experiencias formativas en las que predomine la reflexión entre los alumnos, que promueva una elaboración propia del conocimiento, a partir de los contenidos proporcionados, deberá cuidar no sólo el tipo de propuestas a realizar, sino también los tiempos y modos en la presentación de las actividades, seguir el proceso de su desarrollo y cuidar los criterios de su evaluación, atendiendo a que todos los pasos en este proceso proporcionen la necesaria autonomía en el aprendizaje y aún la fortalezcan. Estos aspectos los examinaremos con más detalle en la segunda parte de este texto.

### Desarrollo del conocimiento mediante la autonomía del estudiante: una propuesta

---

Una representación de la enseñanza muy extendida asume como referente el de la perspectiva técnica. En la tensión permanente entre educar e instruir, entre un enfoque de la formación más orientado hacia el desarrollo personal y otro hacia el dominio de conocimientos instrumentales básicos, de técnicas y de recursos, dicha representación contempla el hecho de "educar" como el más deseable, pero asumiendo que a este estadio se llega acentuando el factor instrucción. Para comprender este enfoque es necesario considerar algunas de sus premisas fundamentales:

- ✓ La educación o la formación es una resultante necesaria de la buena instrucción.
- ✓ Es *enseñanza* aquello que se sintetiza en los programas enunciados por los profesores y lo presentado en clase.
- ✓ Dichos programas se concentran fundamentalmente en un volumen significativo y relevante de informaciones y de procedimientos.
- ✓ Es clave que el modo de aprender desarrollado por los estudiantes sea funcional a lo exigido por el profesor, en sus condiciones y contenidos.
- ✓ Será responsabilidad de cada individuo universitario integrar, discriminar y retener

aquello que va a serle de utilidad personal.

- ✓ Los modos de enseñar del profesorado ejercen un efecto limitado en la formación y educación de los estudiantes como personas, por lo que no son muy relevantes en su desarrollo personal futuro.

Este conjunto de premisas, aun estando bien afianzadas en la cultura docente universitaria, en realidad son más una justificación de lo que está ocurriendo que un marco fiable sobre el cual elaborar una relación de Enseñanza-Aprendizaje más eficiente y relevante, para un mayor número de alumnos que llegan a las aulas universitarias, en el nuevo contexto de la Sociedad del Conocimiento. La principal razón de esta afirmación es que dichas premisas no consideran lo que realmente es y significa dicha relación de E-A por lo que difícilmente pueden ser de interés si se pretende mejorar la calidad del aprendizaje. No obstante, si se sostienen es porque se fundamentan en algo incuestionable, no existe formación sin procesos de instrucción, aunque, en realidad, el centro de la cuestión no es este.

Esta creencia dominante, sin embargo, tiende a obviar que lo fundamental es la relación que se acaba estableciendo entre formación e instrucción. Además, tiende a olvidar que cuando la segunda, en la práctica, ignora a la primera, aquella se resiente en su calidad y que la segunda nunca puede sustituirla, porque el *saber cómo* y el *saber qué* no alcanzan por sí mismos a llenar los interrogantes del *saber por qué* y, en mucho menor grado, no alcanzan a promover experiencias y competencias personales de aprendizaje que lleven a las personas a desarrollar niveles de acción más profundos.

En segundo lugar, se olvida que la enseñanza impartida por distintos profesores no siempre se conjuga en una experiencia de tipo superior —llamémosla formación— sino que, como ya vimos, las distintas aportaciones pueden contrarrestarse entre sí y generar en el alumno una percepción de irrelevancia y de contingencia, en la medida en que la instrucción recibida no contiene lo necesario —relevancia, coordinación, estructura clara, etc.— para que el alumno perciba lo que es estructurante para su propio conocimiento. La respuesta del buen alumno será todo lo adaptativa que se quiera a los requerimientos del profesorado, pero no necesariamente avanzará en una mayor madurez personal hacia lo enseñado.

Existen experiencias suficientes y datos empíricos que ilustran la opinión de que las estrategias de enseñanza utilizadas en ciertas clases de resolución de problemas no favorecen que los estudiantes aprendan habilidades básicas para enfrentarse a problemas, como por ejemplo realizar análisis cualitativos o emitir hipótesis, sino que les llevan a un aprendizaje repetitivo de una serie de razonamientos que, en situaciones de práctica, no consiguen aplicar adecuadamente. A este propósito es pertinente citar el estudio realizado por AQU, que publicó un reciente estudio (Serra Ramoneda, 2007) en el cual se muestra que prácticamente un tercio de egresados universitarios (30,2) se consideran “muy o infracualificados” en la resolución de problemas en sus contextos de actividad laboral.

Asimilar, seleccionar, discriminar, elegir, son verbos que remiten a unas competencias en el aprendizaje que sólo se pueden desarrollar si se reúnen tres grandes condiciones: un

dominio del conocimiento base para poderlas llevar a término, si se les facilita a los estudiantes posibilidades para el análisis y si se les permite hacerlo, es decir, si se les acepta la posibilidad de incurrir en errores en su intento de llevarlo a cabo. Así, raramente será posible llevar a cabo las anteriores posibilidades formativas mediante unos procesos en los cuales aquello que predomine en la relación profesor alumno sea el carácter vertical de la información y la función de control. Por el contrario, la formación "necesita historias, narrativas, teorías que sirvan de marcos de referencia intelectuales y morales que aporten significados a los hechos de la existencia", comenta Bauer (1995:265) citando a Postman (1989).

En definitiva, se trata de asumir que el proceso de aprendizaje es, en sí mismo, una experiencia de socialización en el desarrollo del propio conocimiento personal a través de los diversos campos que sirven de referencia para el mismo. Por otra parte, dicho proceso de socialización no es un proceso individual (sólo), sino que es también participado socialmente, es decir, por la relación con el profesorado, con los otros colegas estudiantes, con el mundo propio del estudiante y por el modo cómo desde él se considera aquello que está haciendo. A la formación, por lo tanto, no se llega mediante el hecho de aislar los contenidos específicos del aprender, sino mediante el proceso de dar sentido al modo mismo de aprender. En consecuencia, cuanto más elaborado esté un proceso de enseñar y de aprender, mayor será su alcance y profundidad entre los estudiantes.

En definitiva, la formación, entendida a la vez como proceso y como resultado, tiene que ver con la capacidad de reflexionar, con la reflexividad, con sus contenidos y con sus oportunidades. Tal como ya se ha argumentado, aprender a reflexionar y a pensar no puede hacerse sin contenidos, pero tampoco sin los contextos y procesos adecuados para hacerlo. Aprender a hacer elecciones, a seleccionar y a formarse las propias opiniones requiere situaciones de experiencia, de ensayo y error, de tutelaje, así como evaluar y ser evaluado o la posibilidad de auto corregirse. Unas situaciones para las cuales el profesorado que desee iniciarse en esta orientación de trabajo deberá aprender a planificar, a preveer, a priorizar, así como a desarrollar y evaluar. En las páginas siguientes se hace una primera aproximación a cómo enfocar esta cuestión.

En la Tabla 3.3, a partir de la propuesta de Bauer, se ilustra cómo distintas funciones pueden ser desarrolladas desde tres niveles de implicación personales, el del profesor, el de los iguales y el del propio estudiante. Ahora bien, la respuesta más adecuada a qué funciones pueden darse, al modo de llevarlas a cabo, hasta dónde, o cuándo, sólo puede venir determinada contextualmente, en función de lo que considere cada profesor.

| TABLA 3.3. FUNCIONES A DESARROLLAR EN UN PROCESO DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO | | | |
|---|---|---|---|
| **Proceso de aprendizaje** | **Fuentes y calidad de la información** | **Contextos de experiencia** | **Procesos de asimilación y de desarrollo del conocimiento. Competencias para...** |
| **Orientado externamente, profesor** | Organizar la información y configurar las bases de su propio conocimiento. | Decidir cuándo, cómo y dónde lo van a necesitar. | Desarrollar metodologías para trabajar y desarrollar conocimiento con las TIC.<br><br>Elaborar mapas personales de conocimiento, establecer narrativas consistentes. |
| **Regulados socialmente, con otros** | Distinguir la que es relevante de la que no lo es.<br><br>Distinguir la que ayuda a esclarecer de la que ayuda a confundir. | Decidir para qué la pueden necesitar.<br><br>Desarrollar un método para analizar controversias y polémicas. | Reconocer una situación problemática en el campo del conocimiento. Saber:<br>– acotarla, en sus rasgos centrales o en sus dificultades principales.<br>– situarla en un marco de referencia teórico. |
| **Desarrollado individualmente** | Saber qué es lo que se necesita conocer. | Desarrollar metodologías de trabajo cooperativo en la elaboración del conocimiento. | – identificar las principales variables que la configuran (en ciencias); los indicadores o datos básicos que permitirían comprenderla mejor.<br>– proceder cómo aislar o aportar evidencias de algunas de ellas.<br>– establecer procesos de control de aquellas.<br>– establecer relaciones pertinentes entre algunas de ellas, reglas de inferencia.<br>– interpretar adecuadamente situaciones o casos límite.<br>– realizar predicciones de evolución del sistema. |

FUENTE: *modelo elaborado a partir de las funciones expuestas en Bauer 1995.*

Siguiendo el hilo discursivo de lo que se ha venido comentando más arriba y en el capítulo anterior, la reflexión autónoma, la autonomía en el aprendizaje, si bien son valores del mismo proceso de formación, su despliegue y asimilación personal requieren que se haga desde el enfoque de competencias, en tanto que éstas constituyen formas de conocimiento complejas que, tal como vimos, no se poseen necesariamente.

En este sentido, los modelos de formación en competencias nos pueden ser de utilidad si:

- Se adoptan referentes de nivel en su desarrollo, es decir, se considera hasta dónde se pretende llegar.
- La base para su desarrollo no la constituyen solamente las materias académicas y el saber conceptual y/o procedimental *(fáctico)* vinculado a ellas.
- El aprendizaje de las mismas no se aborda de modo fragmentario, interviniendo sólo sobre una de sus dimensiones, sea el *saber*, el *saber estar* o el *saber hacer*.
- Se adopta, como referencia para este desarrollo, una determinada situación de experiencia o problemática del conocimiento, de carácter relativamente complejo.
- Se desarrolla un enfoque de la enseñanza desde la perspectiva de la *"acción"*.

En este sentido, las condiciones más adecuadas se dan cuando la enseñanza y el aprendizaje se configuran alrededor de propuestas que incorporen el sentido de "acción", tal como puede hacerlo un "problema", es decir, el hecho de afrontar un caso complejo, de resolución indeterminada y con distintas posibilidades. En este sentido, los proyectos, los problemas, los casos, constituyen fórmulas organizadoras del desarrollo del aprendizaje que conjugan en su propia caracterización las tres dimensiones de las competencias (saber, saber hacer y saber estar) así como las tres grandes fases de la

acción, su previsión, su desarrollo y la reflexión sobre el mismo, o su evaluación y análisis, una vez elaborado.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la formación basado en competencias daría lugar a un progresivo desarrollo personal cuyos logros adquirirían progresivamente un carácter transversal. Nótese que las diversas competencias implicadas son consecuencia de un desarrollo previo más elemental y de carácter más contextuado. Sólo al ampliarse su dominio, aquellas se pueden descontextuar de forma progresiva y devenir, así, competencias transversales.

En la Tabla 3.4 se muestran estos rasgos, así como las preguntas que docentes y estudiantes pueden plantearse en su aprendizaje.

**PRINCIPALES CUESTIONES TRATADAS EN ESTE CAPÍTULO**

• La autonomía en el aprendizaje debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como uno de sus principales “productos”. En este sentido, se considera que el nivel de la formación no proviene de la cantidad de lo que un alumno es capaz de recopilar, sino de la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo.

• Siendo fundamental la asimilación de contenidos, acaba siendo menos relevante si no se realiza de un modo estrechamente vinculado a un proceso de desarrollo personal, un proceso que interpela las competencias del individuo y el modo cómo éste las desarrolla en un medio determinado, usando su capacidad de estudio y su autonomía para pensar y actuar.

• Aprender a reflexionar y a pensar no puede hacerse sin contenidos, pero tampoco sin los contextos y procesos adecuados para hacerlo. Aprender a hacer elecciones, a seleccionar y a formarse las propias opiniones requiere situaciones de experiencia, de ensayo y error, de tutelaje, así como evaluar y ser evaluado o la posibilidad de auto corregirse.

• En cualquier caso, el término *“autonomía”* en el aprendizaje suscita debates y posee numerosas acepciones con respecto a lo que realmente significa en la práctica de la Enseñanza y del Aprendizaje, por lo que se ha tratado de deslindar unas de otras y ver su sentido formativo. Pero no se propone *ser autónomo* en toda circunstancia del aprendizaje, sino de potenciar aquellos grados de autonomía intelectual y personal posibles en cada situación y momento educativos.

• El intento de desarrollar la autonomía como una competencia básica en el alumno encierra una paradoja. La menor dependencia del profesorado debe suplirse con un mayor dominio de otros recursos. Un elemento clave para el desarrollo del sentido de la autonomía es la posibilidad de poder desplegar (o de contar con) un importante sistema de recursos *regulación* y *auto-regulación* en los aprendizajes desarrollados.

• Las intervenciones docentes que pretendan promover experiencias formativas en las que predomine la reflexión entre los alumnos, que promuevan una elaboración propia del conocimiento, a partir de los contenidos proporcionados, deberán cuidar no sólo el tipo de propuestas a realizar, sino también los tiempos y modos en la presentación de las actividades, seguir el proceso de su desarrollo y cuidar los criterios de su evaluación, atendiendo a que todos los pasos en este proceso proporcionen la necesaria autonomía en el aprendizaje y aún la fortalezcan.

* * *

**Nota:** En el Anexo final, en correspondencia con lo que se acaba de tratar en este capítulo (ver pág. 248), se ofrecen algunos recursos docentes contrastados que deben permitir comprender mejor algunas conductas de los estudiantes en relación con el aprendizaje propuesto. Dicha selección de cuestiones permite aportar a los profesores orientaciones para una comprensión razonable acerca de los comportamientos que, en relación con el aprendizaje, observan en sus alumnos, así como orientaciones deacción docente relevantes para promover entre su alumnado niveles de aprendizajes más profundos.

---

[1] "Capacidad" en el original traducido en lengua castellana. Remito al lector al apartado de las competencias del capítulo anterior para comprender la razón de esta sustitución conceptual y el porqué la considero posible.

# II

# PLANIFICAR LA INTERVENCIÓN CRITERIOS Y HERRAMIENTAS

# 4

# La autonomía en el aprendizaje desde el aula

*(…) Desarrollar seres humanos para que conozcan no sólo los hechos sino también los conceptos, para que entiendan cómo debe aprenderse, y para que estén motivados y capacitados para pensar por sí mismos.*

WILSON

¿Hasta dónde es obvio destacar el hecho de que el aula es un espacio fundamental en la relación de enseñanza y aprendizaje? En cualquier caso, insistir en esta aparente obviedad nos permite ahondar en las circunstancias y en los efectos importantes que se dan en ella, en función de la cantidad y variedad de ocasiones y de recursos para aprender que los estudiantes viven en dicho contexto. En efecto, en dichos espacios se experimentan:

– Unas determinadas perspectivas acerca de lo que significa aprender.
– Una visión de los temas y enfoques del aprendizaje, ya sea más limitada y lineal o compleja, ya sea más superficial o profunda.
– Un mayor o menor número de oportunidades para la mejora de las prácticas de autoformación, que mejoran el propio sentido de *auto-eficacia*.

En función de cómo percibe lo anterior y de cómo entiende los aprendizajes que debe realizar, el alumno desarrollará un determinado grado de motivación o de compromiso con la idea de *aprender*, atendiendo también a las experiencias vividas. Ello se vincula de un modo más profundo con una noción de autorrealización personal, es decir con la idea de desarrollar, mediante el aprendizaje, un proyecto para la propia vida. Esta noción de *proyecto*, o de sentido profundo de agencia, entre los estudiantes es muy importante promoverla.

Así, es pertinente preguntarse acerca de los roles que deben asumir profesorado y alumnado en los contextos que van a generar las oportunidades para el aprendizaje autónomo. En especial, por el hecho de que este enfoque requiere considerar con mayor atención las interacciones profesor-alumno. No debe olvidarse que diversos factores juegan un papel real en el desarrollo de dicha autonomía y sus competencias asociadas, como por ejemplo: el clima de aula, un grado de confianza mutua, las expectativas (altas)

del profesorado y del alumnado, las interacciones positivas personales en el desarrollo tutorial de la autonomía en el aprendizaje, así como los aspectos emocionales. Aunque también es cierto que este papel no sea siempre fácil de determinar. En consecuencia, este enfoque supone someter a revisión las actuales habilidades docentes para reconfigurarlas en un nuevo marco de acción.

Quiero insistir en la importancia de los aspectos emocionales porque éstos sientan las bases del tipo de confianza que los alumnos desarrollan con respecto a lo que hacen. Citando al psicólogo Bandura, Carré (2006) afirma que "si las personas no tienen confianza en los resultados que pueden lograr gracias a sus propios actos, tendrán muy pocas razones para actuar o para perseverar frente a las dificultades" (cf. **http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf**).

### Estereotipos docentes sobre la planificación de la autonomía en el aprendizaje

Tal como se ha ido comentando, una de la principales razones por las que la formación de la competencia de la autonomía del alumno ha sido descuidada y no ha ocupado un espacio central entre las preocupaciones de la Educación Superior ha sido, en buena medida, debido a la fuerte influencia que ejercen algunas preconcepciones sobre las representaciones de los profesores sobre su actuación docente. Dichos estereotipos los sintetizaremos en dos grandes grupos.

## La autonomía como propiedad de las personas adultas

En el primero de estos grupos de argumentos encontraríamos aquellos que desde el punto de vista declarativo estarían precisamente por la autonomía del comportamiento del alumno ante el aprendizaje. Sin embargo, este tipo de posicionamiento se caracterizaría por la inacción del profesor o profesora en base al argumento de que en la universidad la docencia debe huir de paternalismos con respecto a los alumnos. Algunas de las representaciones que ilustran esta posición las podríamos sintetizar en cuatro puntos de vista:

– Por lo menos una mayoría de alumnos ya poseen autonomía en un grado aceptable, en relación con la potencial consolidación de sus aprendizajes.

– Los alumnos ya desarrollan conductas autónomas cuando se les proponen actividades que así lo requieran, en cualquier campo de la actividad docente.
– Esta es una competencia vital, que el alumnado va a desarrollar de todos modos a lo largo de su vida profesional, fuera de las aulas, por lo que no es muy relevante ocuparse de ella como cuestión principal (en términos de organización de la

docencia).

– Los profesores mediante su acción docente y sus propuestas ya favorecen, de hecho, un pensamiento autónomo.

Lamentablemente, estas representaciones no superan el contraste con las evidencias que cualquier profesor puede extraer de una sencilla observación de las conductas de sus propios alumnos, o de lo que nos dicen los informes sobre la apreciación de los egresados universitarios acerca de la propia formación.

La primera y la segunda de las anteriores representaciones parten de la confusión entre autonomía y la "resolución de tareas" encargada por los docentes. Efectivamente, una gran mayoría puede resolver las tareas propuestas, pero ello no significa que realmente avancen hacia una mayor autonomía personal e intelectual, o que realmente sepan resolverlas con una cierta complejidad o, incluso, que prefieran hacerlo autónomamente.

El problema, por lo tanto, no es si los estudiantes pueden resolver por su cuenta ciertas tareas más o menos complejas, sino el modo cómo lo hacen, el modo cómo se apropian de la misma actividad. Si la desarrollan asumiéndola como una cuestión propia, es decir, algo a elaborar en primera persona, y no como una pauta del profesor que debe ser debidamente cumplimentada. Una atenta observación de las cuestiones que muchos alumnos plantean en el curso de las tutorías de apoyo muestra cómo su estrategia no es tanto elaborar su propio discurso al respecto, como intentar "cumplimentar adecuadamente" las tareas propuestas, es decir, resolverlas a la vez desde un doble punto de vista, el punto de vista técnico y el del profesorado, siguiendo más la letra que "el espíritu" de la pauta proporcionada. En muchos informes de prácticas realizados por los alumnos se observa, por ejemplo, que los datos contextuales que enmarcan su actividad son tratados más en función de lo que se sugiere en los protocolos —necesariamente genéricos y estandarizados— que en función de lo que ocurre en el contexto de la misma actividad formativa de "prácticas".

La tercera representación elude los costes de todo tipo, personales incluidos, que implica dicha falta de autonomía. Es una obviedad afirmar que la misma vida ayuda a desarrollar comportamientos más autónomos en los respectivos ámbitos del ejercicio profesional. Pero no es lo mismo afrontar la experiencia postuniversitaria con o sin ninguna preparación al respecto. E indudablemente ello tiene costes, tanto personales como organizativos, tanto en los ámbitos de trabajo como en la propia gestión personal, costes de eficiencia e incluso profesionales.

Ello se pone en evidencia en la Tabla 4.1, elaborada a partir de un informe (Serra Ramoneda, 2007) que recogía una amplia encuesta realizada a jóvenes profesionales, egresados de las universidades catalanas, acerca de su percepción de la relación entre la formación universitaria recibida y aquello que se les demanda profesionalmente. Las respuestas de los encuestados se distribuían en una escala de cinco grados, desde "*muy infracualificados"* hasta *"muy sobrecualificados*". De dicho informe, me interesa subrayar tan solo las valoraciones que se hallan por debajo de los niveles de cualificación aceptable en algunas competencias seleccionadas, vinculadas muy directamente todas

ellas con el desarrollo de la autonomía personal en el aprendizaje.

**TABLA 4.1. DISTRIBUCIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LA APLICADA EN CADA PUESTO DE TRABAJO, PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES COMPETENCIAS (EN PORCENTAJES)**

| | Conoc. prácticos | Expresión | | Trab. equipo | Liderazgo | Resol. probl. | Toma decisn. | Creatividad | Docum. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Oral | Escrita | | | | | | |
| Muy infracualificadas | 2,92 | 2,43 | 6,47 | 2,3 | 4,74 | 4,27 | 5,6 | 2,74 | 2,2 |
| Infracualificadas | 16,42 | 17,35 | 25,23 | 18,89 | 25,85 | 25,94 | 31,54 | 23,13 | 17,67 |
| **Total** | 19,34 | 19,78 | 31,97 | 21,19 | 30,59 | 30,21 | 37,14 | 25,87 | 19,87 |

*Elaboración propia, a partir de: Serra Ramoneda, J. (2007).*

A partir de esta tabla, los datos pueden enfocarse hacia su aspecto positivo, que aproximadamente el ochenta por ciento de los profesionales se sienten bien cualificados o muy cualificados. Sin embargo, si se recuerda que dicha muestra es la de aquellas personas que el Sistema formativo consideró como *aptas,* los datos anteriores reflejan otra cara de la noticia.

En algunos casos como la expresión escrita, la resolución de problemas, la toma de decisiones o la creatividad, la baja valoración recogida en los porcentajes de opinión registrados es muy ilustrativa. Todo ello se puede contrastar con las percepciones de la misma muestra acerca de la *formación teórica* recibida y para los mismos valores más bajos de la tabla, valores que no alcanzan más allá del 4,26%. La relación entre ambos tipos de valoración indicaría, a ojos de los egresados, que la "sobreformación" teórica va en detrimento de otras competencias personales fundamentales en sus oportunidades de inserción y desarrollo profesional.

Adicionalmente, los datos anteriores muestran que la premisa según la cual la actuación docente ejerce de palanca para la autonomía no es real. Una pregunta que surge es ¿no será que los profesores desean hacer simultáneamente demasiadas cosas con sus alumnos? Darles formación en aquello que es esencial; proporcionarles todo el mapa del conocimiento posible; aportarles los hitos de la investigación actual en el campo respectivo; enseñárselo directamente, personalmente; controlar y evaluar directamente sus aprendizajes. ¿No se debería ir hacia un reparto de responsabilidades entre profesores y alumnos, basado en el hecho de que todo lo que el alumno pueda hacer por sí mismo el profesor se lo facilita pero no se lo da hecho, y el profesor hace sólo aquello que el alumno no puede realmente saber o hacer por sí mismo?

Los argumentos anteriores nos llevan a pensar que el aprendizaje autónomo no puede ser descuidado, ni tan sólo ser considerado como una conducta instrumental o funcional para determinadas actividades. Por el contrario, es una competencia que debe ser

expresamente considerada y aprendida por cuanto incide en el conjunto de la formación personal del estudiante. Y como todas, es una competencia para ser desarrollada en un contexto que la facilite y la promueva, a partir de determinadas actividades apropiadas, lo cual la convierte en una competencia transversal, estratégica, en el contexto de la formación superior.

Dicha transversalidad proviene del hecho de que al asumir el alumno la formación en clave personal, la resuelve integrando la formación recibida (una racionalidad en principio externa a su forma de pensar y de saber) en un esquema propio de acción y de conocimiento (una racionalidad interna, propia). Y dicha integración sólo es posible realizarla adecuadamente si en este proceso de asimilación, como ya se comentó, se toman decisiones, si se asumen riesgos, si se contrasta con otros, si se sabe cómo documentar lo que se piensa; si el pensamiento se formaliza mediante el lenguaje, sea matemático o narrativo, etc. Todo ello configura un escenario de complejidad formativa que no puede desarrollarse adecuadamente si no se da en el propio contexto de la formación superior, como un elemento estratégico de los propios programas de una determinada titulación.

Un alumno de un prestigioso centro superior de ingeniería británico nos lo recuerda: "la mayoría de todos los hechos empollados para los exámenes finales se olvidarán con la misma rapidez con que se han aprendido, pero la persona en la cual te transformas caracterizará tu punto de vista, tu estilo de vida y tus acciones durante bastantes años después" (Broadbent, 2008:176).

Ahora bien, no nos basta con tener claro lo anterior. Para que una competencia de este perfil pueda desarrollarse y ejercitarse debidamente a lo largo de la formación deben conjugarse determinadas condiciones, deben considerarse determinados recursos y herramientas, como las que veremos más adelante.

## La autonomía del alumno y su acreditación meditante la evaluación de la materia

Un hecho frecuente en cualquier titulación universitaria es el nivel relativamente alto de falta de asistencia a las aulas por parte de los alumnos. Ello muchas veces es interpretado como una opción de la libertad académica del alumnado. Los decanatos, cuando lo perciben como un hecho grave, lo afrontan institucionalmente con criterios y normativas de orden administrativo. Los profesores individualmente tratan de solventar este hecho mediante distintas fórmulas: abriendo dos líneas de trabajo y de control, para los que asisten con regularidad y para los que no; mediante el control de la asistencia a las aulas, lo que sólo se puede hacer en grupos pequeños, o bien estableciendo un tipo de planificación de la materia orientada a definir aquello que deben hacer y saber los alumnos en función de cómo va a ser el *examen final.*

Estos tipos de abordaje del problema, si bien son respetables y funcionales a las situaciones creadas, no parecen muy efectivos, porque afrontan la enseñanza en el aula

desde un enfoque más reactivo que pro-activo, un enfoque que en realidad confunde el "*laissez faire"* con el desarrollo de la autonomía del estudiante. Para que el apoyo a esta última sea posible, parece fundamental deshacer otro grupo de importantes malentendidos que ejercen una poderosa influencia tanto en el enfoque de la enseñanza como en las acreditaciones de los logros de los alumnos por parte del profesorado. Dichos malentendidos se sustentan en algunas concepciones empíricas muy extendidas, a pesar de que no exista ninguna evidencia de fondo que las pueda justificar seriamente. Serían las siguientes:

- Toda enseñanza impartida (su planificación, su organización, su desarrollo y sus modalidades de evaluación), cuando se basa en la reproducción de un conocimiento académico especializado y relevante, es, de por sí, eficiente.
- La evaluación y certificación de la calidad debe ser ejercida adecuadamente mediante una prueba final individual o con una ponderación de la misma en la nota final superior al 50% o incluso al 70%.
- La publicidad de la modalidad de evaluación certificativa final, sintetizada en "el examen", es una opción de control indirecto eficiente, la cual debe permitir a los estudiantes un desarrollo autónomo de la materia.
- Esta modalidad de certificación, el tipo y el nivel de logro requeridos al alumno (es decir, el modo cómo se le pide al alumno que acredite sus conocimientos) es a su vez también considerada como válida, eficiente y fiable.
- El tipo y nivel de logro acreditados por los estudiantes en estas circunstancias constituye un buen indicador para atestiguar su nivel de madurez intelectual y personal.

Contrariamente a lo que se piensa, la única justificación posible de este modelo de razonamiento no es el valor de la experiencia, sino la relación de poder en la que descansa, la cual impide cualquier otra consideración u otro tipo de contraste al respecto.

Los resultados finales de la enseñanza y el aprendizaje dependen tanto de la calidad intrínseca de sus contenidos como de los procesos para su adquisición propuestos a los alumnos. Dichos procesos se desarrollan mediante decisiones, se dan en determinados contextos y requieren de procesos complejos. De ello se puede inferir que cualquier acierto o error de planteamiento sobre cualquiera de sus pasos o en su forma de resolución puede afectar significativamente a determinados segmentos del alumnado, ya sea en términos positivos o negativos.

Lejos de ser procesos neutros y eficientes, los procesos de enseñanza y aprendizaje son, en su misma naturaleza, procesos sesgados. Esta es su gran virtud, y precisamente en la relevancia de este sesgo descansa una gran parte de la calidad de la docencia, pero puede ser también su gran problema, si se erigen en obstáculo entre el estudiante y los contenidos de los cuales debe apropiarse. De ahí la importancia de la profesionalidad docente, es decir, la competencia que, además de saber realizar una selección apropiada y priorizada de contenidos, asume la importancia de saber reflexionar también sobre la

calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre su mejora.

La condición de someter a reflexión la actividad docente nos informa de que si el proceso desarrollado es *adecuado* para aquellos a los que se dirige, su grado de eficiencia, en términos de logros, será más alto y para un mayor grupo de alumnos y dependerá menos de criterios de poder. Ahora bien, ¿qué significa *adecuado?* Partiendo de que cualquier proceso de enseñanza, —en la selección de sus contenidos, en la forma de plantearse y de ser sometido a evaluación en un tiempo predeterminado— tiende a seleccionar entre aquellos que lo siguen, su grado de adecuación será mayor cuando sus objetivos, su desarrollo y sus formas de control, sean más coherentes entre sí, más transparentes para aquellos que lo siguen y más eficientes en su resolución. Los criterios y recursos que definen estas condiciones se exponen más adelante y en el capítulo siguiente.

Se observará que se insiste en la idea de *adecuación* porque la misma tiene que ver con los procesos construidos, con el contexto de la enseñanza y aprendizaje. Así, la adecuación no es dependiente tan solo de una idea preexistente en el currículum —unos indicadores estandarizados, un programa pre-establecido o unos exámenes prefijados— o en la intencionalidad formativa —las intenciones previas del profesorado. La "adecuación" acaba siendo evaluada también atendiendo a la funcionalidad de las relaciones establecidas entre los agentes, los contextos y los procesos específicos. Un indicador claro de dicha adecuación es el grado de implicación y de compromiso que se consigue de los propios estudiantes.

Debemos asumir que el *actual* porcentaje de éxito o de fracaso (p.e. el número de no presentados o de suspensos) en nuestras universidades no es un dato "natural", sino la expresión de los *límites* de un *sistema* de atención educativa determinado. Recordemos el informe de la CRUE (octubre de 2006) mencionado en el capítulo primero, según el cual el 42% de los universitarios españoles no termina la carrera. El porcentaje resulta muy superior a la media de los 15 países que antes formaban la UE, del 16%. En este sentido, el desarrollo del proceso de E-A (enseñanza y aprendizaje) será más eficiente y justo si se mantiene una relación alta de coherencia en todo el proceso, si mediante la observación y la reflexión se eliminan los sesgos indeseados del mismo y si los criterios bajo los que se regula aquél son transparentes para los estudiantes a los cuales va destinado. A este respecto se podría añadir que todo proceso de enseñanza en la medida en que se halla mejor planteado y resuelto, la cuestión de la selección deviene un problema relativamente secundario, porque la gran mayoría de docentes, en condiciones normales, raramente se plantean como objetivo central de su trabajo el hecho de excluir a los alumnos.

Aunque parezca algo reduccionista, no es exagerado afirmar que un alumno promedio aprende en función de como se le enseña y, de modo especial, en función de como se le evalúa. En efecto, la investigación sobre la forma de entender el aprendizaje por parte de los alumnos suele destacar el papel influyente de la evaluación en la misma, en el sentido de que los alumnos adaptan su conducta a la modalidad de evaluación. Cuando los contenidos de ésta y los criterios de su corrección se hallan sólo en manos del profesor

muchos estudiantes tenderán a generar conductas adaptativas simples (documentarse sobre pruebas anteriores, pedir apuntes, etc.), en lugar de conductas autónomas, como profundizar en las propuestas del profesor, comparar lo realizado con otros alumnos, buscarse criterios de calidad de referencia, etc. Por otra parte, una modalidad de control basada sólo en la evaluación final deja a los estudiantes (o a un grupo significativo de ellos) sin posibilidad de corregir conductas o comportamientos de aprendizaje incorrectos o insuficientes, de acuerdo con los propósitos iniciales del docente.

En tercer lugar, la atribución de una alta ponderación de la nota de la materia a la prueba final devalúa, a los ojos del alumno, el papel formativo de los trabajos intermedios. En este contexto de falta de referencias más específicas, por ejemplo, un estudiante puede tener la percepción de que si dedica un tiempo a explorar una idea, a trabajar un tema o un aspecto que vea de interés puede estar "perdiendo el tiempo". En definitiva, una valoración sólo al final del aprendizaje hurta a los alumnos de todo el valor formativo que puede tener dicho proceso, así como de referentes de calidad para autocontrolarse sus propios aprendizajes, algo fundamental para estimular su desarrollo intelectual y personal autónomo.

Estos argumentos son coincidentes con lo que sabemos, proveniente del campo de la investigación curricular[1]. En efecto, la experiencia acumulada en este terreno nos informa de que las selecciones de contenidos, sus modalidades de enseñarlas no son ajenas a las teorías dominantes sobre el desarrollo social y a las de la reproducción social y académica. De ahí que, en su conjunto, la información hoy disponible nos permite dudar razonablemente de que el tipo y nivel de logro acreditados por los estudiantes en determinadas circunstancias de aprendizaje constituya un buen indicador de su nivel de madurez intelectual y personal, por lo menos en los niveles esperados para las titulaciones superiores, de acuerdo con el marco de los descriptores de Dublín, reiteradamente citados (véanse en los Anexos).

Los argumentos anteriores predican, a su vez, a favor de someter a revisión las propuestas de formación y los supuestos sobre los que descansan, para derivar en una reflexión acerca de las formas y los criterios de selección de los contenidos académicos ofrecidos a los alumnos. En definitiva, todo ello converge a favor de la hipótesis tantas veces demostrada en las experiencias docentes presentadas en cada congreso o simposio de Didáctica Universitaria[2], según las cuales un porcentaje significativo de alumnos siempre pueden incrementar su nivel de logro más eficientemente, si las condiciones y los procesos en los que se ven implicados para hacerlo son *adecuadas,* en los términos como se ha argumentado y en las condiciones que más adelante se comentan. Así, cambiar las condiciones de la enseñanza, mejorarlas, para involucrar a los alumnos más a fondo en lo que están haciendo, lejos de lo que se suele suponer, no supone darles ninguna ventaja, ni supone ninguna relación paternalista, porque precisamente les fortalece y les hace menos dependientes de la relación de poder que siempre se da con el profesor, a la vez que favorece en ellos la posibilidad de realizar un aprendizaje más relevante y profundo.

## La autonomía se desarrolla mediante el pensamiento crítico

Cowan (2006:33) afirma que mucho de lo que los alumnos aprenden y hacen es obsoleto, porque es lo que ya hacen las máquinas, y lo hacen mejor que los humanos. Así, los estudiantes y graduados tienen que pensar más profundamente y operar desde el nivel más elevado del proceso cognitivo de un modo superior a como se ha hecho en el pasado. Ramsden (1992:20), por su parte, nos recuerda que existe un alto grado de acuerdo sobre tres propósitos generales acerca de la enseñanza superior:

- Enseñar a los alumnos a analizar críticamente ideas y cuestiones.
- Promover en ellos hábitos intelectuales y de pensamiento.
- Enseñarles a comprender los principios y las generalizaciones.

Ahora bien, para que estos grandes propósitos se puedan alcanzar, deberán concretarse en determinados objetivos, en las distintas materias y en determinadas metodologías que realmente los faciliten entre el mayor número de estudiantes, así como en las modalidades de evaluación que permitan verificar su nivel de logro. Antes de continuar, sin embargo, es necesario deshacer otro lugar común de la actual cultura docente, el debate acerca de cómo fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes.

Para un sector del profesorado, dicha capacidad se fortalece yendo a *lo básico*, a partir de un proceso de exigencia en la acumulación de conocimiento transmitido hasta llegar a un determinado nivel, por lo general elevado. Para un segundo grupo, la capacidad analítica y crítica se fortalece con propuestas de contenidos de carácter alternativo o con potencial crítico. Finalmente, otro segmento de docentes cree que el pensamiento crítico puede incrementarse ampliando la perspectiva de la materia hasta los temas de debate más actuales. Siendo aceptables los tres puntos de vista (no se puede someter a análisis lo que no se conoce, y no se puede analizar lo que se conoce sin nuevas perspectivas), no lo son cuando se plantean como una lógica simple, en vez de adoptar una lógica compleja. Saber aplicar un juicio crítico a las ideas recibidas es una competencia que debe desarrollar el alumno en un plazo de tiempo relativamente breve, de cuatro años, por lo que un alumno promedio raramente puede dominar lo básico, sus alternativas y los puntos de fuga en esta perspectiva del conocimiento, en un currículo saturado de materias.

Parafraseando de algún modo a Bauman (2006:21)[3], quizás podríamos decir que el valor añadido de toda formación no es tanto el *acumular*, como enseñar a *saber reducir*. Ello, naturalmente, implica al estudiante, sus tiempos, su carga de trabajo, etc., en un doble sentido, como receptor y como agente reflexivo activo. Pero ello también interpela a los docentes, en saber proponer, en estas condiciones reales de tiempo y de trabajo, aquellos contenidos —para el receptor— y aquellas propuestas de actividad —para el agente reflexivo en formación— que mejor pueden ayudar a desarrollar los propósitos de Ramsden citados más arriba.

La capacidad crítica, como ya hemos visto, se fortalece fundamentalmente con los

procesos de reflexión y con el potencial de pensamiento *divergente* que promuevan. Recordemos algunas de las características que reúne la formación crítica:

- *En relación a los contenidos considerados básicos*. El pensamiento puede ser crítico en la medida en que se sustenta en el conocimiento precedente y pueda cuestionar sus lugares comunes; que informe de aspectos no habituales; en la medida en que se utilicen transdisciplinarmente; en la medida en que dé lugar a nuevas conceptualizaciones o que se exploren desde nuevos paradigmas.
- *En la contextualización de dichos contenidos:* la competencia crítica se desarrolla y se ejerce también en determinados contextos de validación de los mismos, en la validación de los criterios generales o de las leyes generales en los casos particulares.
- *Procesos personales o de grupo en la resolución de problemas y en situaciones de creatividad:* los cuales implican las competencias analíticas, de pensamiento divergente y de interacción creativa de las personas.
- *El acceso a ciertos apoyos para dicho pensamiento:* las herramientas, el lenguaje y los contextos sociales de contraste, de interacción y de validación social del pensamiento.
- *El empleo de recursos para la regulación y autorregulación de la propia acción:* que facilitan el autocontrol y el ajuste del pensamiento y de la acción, recursos que permiten distinguir lo crítico de los lugares comunes o de las banalidades.
- *El empleo de recursos de validación externa* para el pensamiento elaborado.

Las aulas, en consecuencia, se configuran como los espacios privilegiados de la relación de los estudiantes con sus profesores, de modo que la orientación hacia un aprendizaje autónomo y más o menos crítico dependerá en buena medida de lo que ocurra en este espacio relacional, en los procesos de transmisión del conocimiento y en el uso de los recursos, atendiendo a los rasgos que se acaban de apuntar. En este sentido, antes de adentrarnos en lo que se puede aportar al aprendizaje autónomo desde las aulas, es importante recordar algunos argumentos de interés. Los sintetizaría en los siguientes:

- ✓ No todos los contextos de aprendizaje favorecen necesariamente un pensamiento autónomo y crítico en términos funcionales u operativos, aunque lo proclamen así sus responsables, en sus declaraciones explícitas.
- ✓ Cualquier estrategia o actividad potencialmente favorecedora de una mayor autonomía en el aprendizaje no ejerce el mismo efecto en diferentes personas, en distintos contextos y situaciones de aprendizaje.
- ✓ No todas las personas pueden tener interés en ser autónomas, o en no serlo, ante determinadas condiciones institucionales, contextuales o específicas de un aprendizaje en concreto.

Recordemos la diversidad individual y las diferencias de capital cultural con el que los alumnos llegan a los estudios superiores. Mientras que algunos han integrado

perfectamente comportamientos intelectuales y personales completamente autónomos, otros muestran déficits importantes en este aspecto. De ahí que las estrategias y las orientaciones que se propongan no puedan tener la consideración de propuestas universales. Por el contrario, cualquier actuación docente en este sentido, como cualquier otra, deberá estar debidamente contextuada en los propósitos, los contextos, la necesidad y la funcionalidad de la misma.

Por otra parte, en las instituciones universitarias se da una determinada tradición selectiva en relación con una determinada concepción del rendimiento en los estudios basada en determinados juicios, como ciertas concepciones del valor de cambio de un determinado título, en ciertas modalidades de acceso a la profesión, en la tradición de la socialización académica en aquellos estudios, etc., los cuales son distintos en diferentes centros y titulaciones, pero que pueden llevar a ejercer un efecto importante en la prelación entre los alumnos de la *cultura de la dependencia* por encima de la autonomía en el aprendizaje en un centro o titulación determinados.

Además de lo anterior, por razones de la experiencia en el aprendizaje realizado, los alumnos viven otras situaciones contemporáneas o han vivido otras en el pasado. En ellas han aprendido que no siempre se es o se puede ser autónomo, porque en la medida en que este tipo de competencia conlleva un tipo de trabajo más complejo, con enfoques más profundos, con mayor responsabilidad, es susceptible de generar también más inseguridad, así como un menor grado de control en el empleo del tiempo. Por ello, no es ocioso que nos preguntemos por las razones según las cuales los estudiantes creen que el enfoque superficial ya es un buen aprendizaje. Veamos al respecto de esta cuestión algunos argumentos que cualquier docente con experiencia podría aportar y que se hallan documentados por distintos autores. Aquí se agrupan en cuatro grandes razones:

1. *Las estratégicas personales ante el aprendizaje*

   - Los alumnos se hallan comprometidos, además de con la enseñanza recibida, con muchas otras actividades, por lo que pueden tratar de dedicar sólo el tiempo indispensable a superar las materias de un curso.
   - Los alumnos han aprendido a desarrollar —por las razones que sea, vinculadas a su experiencia personal— un determinado nivel de cinismo, de ansiedad u otras actitudes negativas hacia lo que se les propone trabajar o hacia una materia específica.
   - Los alumnos han experimentado en su biografía académica que un enfoque superficial (p.e. aprender para un examen) les garantizaba el éxito deseado.

2. *Las relativas a la planificación y desarrollo de la materia*

   - La materia enseñada se halla sobrecargada de contenidos en relación con el tiempo global realmente disponible para el estudio, con lo cual los estudiantes no ven demasiadas posibilidades de implicarse en nuevos trabajos, de hacerlo

con nuevos materiales o de modo más profundo.

- La materia es enseñada de modo que no quedan claros ni sus principales propósitos ni su estructura general, ni las conexiones entre temas, por lo que a los estudiantes les resulta muy complejo establecer aquellas conexiones que se les piden.
  - El desarrollo de la materia no parte de, o no considera, lo que ya conocen los estudiantes, con lo cual éstos no pueden establecer relaciones significativas entre los dos tipos de conocimiento, el poseído y el ofrecido. Por la misma razón, muchos de ellos no son capaces de identificar o de anticipar las principales dificultades conceptuales, procedimentales, etc.
  - Los alumnos no son capaces de percibir ningún valor intrínseco en la materia, en la idea de formación que ésta aporta y el tipo de enseñanza recibida no les ayuda en ello.

3. *Las razones vinculadas a la misma docencia*

   - La enseñanza se focaliza en el profesor y enfatiza fundamentalmente la transmisión de información, su enfoque y puntos de vista y su ritmo de progreso, a veces muy acelerado.

4. *Las vinculadas a las modalidades de evaluación*

   - Los alumnos no reciben un retorno adecuado a corto o medio plazo sobre su grado de progreso o acerca de las dificultades con las que se encuentran o que deben superar.
   - Determinados enfoques y modos de evaluar el conocimiento refuerzan el enfoque superficial (p.e. se puede superar una materia con un porcentaje de probabilidades superiores al 50% sabiéndose los conocimientos factuales, las listas de información, reconociendo ciertas informaciones, reproduciendo determinadas fórmulas o conceptos, etc.).

## Las aulas, un espacio para desarrollar la autonomía de los alumnos

Los argumentos anteriores nos advierten que no basta sólo con una orientación enunciada por parte del profesor o contemplada en el programa, para el desarrollo de un pensamiento crítico y de una actividad autónoma entre los estudiantes. Nos informan además de que el espacio de interacción que denominamos aula es un ámbito en el que se registra una actividad compleja, un tipo de actividad que, por una parte, está conectada más o menos explícitamente con lo que ocurre en otras aulas, pero también con aquello que el alumno ha experimentado en el pasado en circunstancias

aparentemente semejantes, desde su punto de vista.

Dichos argumentos, por último, nos advierten que para cualquier alumno las actividades que se emprenden en y desde las aulas deben validarse mediante su justo reconocimiento, tanto en relación con su funcionalidad como en la modalidad de evaluar dichas actividades. Cuando se habla del "justo reconocimiento" quiero referirme —como ya hemos examinado más arriba— a un sistema de evaluación y de reconocimiento coherente con la actividad realizada y también un tipo de reconocimiento explicitado y transparente desde el punto de vista del alumno. No obstante, las aulas son espacios fundamentales para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. En efecto, una vez formulado lo anterior, también debemos reconocer que:

- La autonomía personal e intelectual es una competencia que se desarrolla y mejora en el ejercicio de la misma formación y que el papel de ésta es muy importante.
- Los mayores niveles de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje se corresponden con los enfoques más profundos del aprendizaje.
- El principio de trabajo autónomo favorece el encaje de las actividades con los estilos personales de aprendizaje, diferentes en función de las personas, con lo que es una solución muy funcional con la diversidad presente en las aulas.
- La intervención del profesorado puede favorecer aquella autonomía, interviniendo sobre las condiciones contextuales, apoyando las actitudes favorables y las actuaciones exigidas a los alumnos.
- Los profesores, en sintonía con lo anterior, pueden desarrollar también su propia competencia profesional para favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de sus alumnos.

En la Tabla 4.2 podemos observar resumidos sintéticamente los argumentos por los cuales es positiva una orientación docente hacia la autonomía en el aprendizaje (AA), así como las principales necesidades a considerar en la misma.

| **TABLA 4.2. ASPECTOS NECESARIOS EN EL DESARROLLODE LA AA EN LAS AULAS Y ASPECTOS FAVORECIDOS POR ELLA** | |
|---|---|
| **REQUIERE** | **FAVORECE** |
| Ensayos, entrenamiento Motivación para asumir responsabilidades Asesoría en los procesos de aprendizaje Pautas y herramientas adecuadas Rebajar la sensación de inseguridad Desarrollar modelos de actuación | Promueve el aprendizaje significativo Motiva el interés por aprender Incrementa las estrategias del alumno en lo procedimental y lo cognitivo Sensación de libertad en aprender Estímulo para auto-organizarse individualmente y con los iguales |

El espacio de trabajo e interacción que denominamos aula, por lo tanto, se configura como un espacio necesario para convertir la idea de autonomía en una realización práctica, en un curso y formación determinados. Para que la mayoría de alumnos la desarrollen son necesarios estos ámbitos de interacción privilegiada que son los espacios

de aula, fundamentalmente los espacios presenciales. A este respecto alguien puede argumentar que también los espacios de aula pueden ser virtuales. Si bien ello no debe excluirse, quizás debamos convenir que es mejor distinguir entre los espacios físicos y las funciones que en ellos se dan, mucho más relevante en este análisis.

Hay situaciones comunicativas, hay ciertos enfoques, ciertas formas de aproximarse al conocimiento que difícilmente pueden suplirse a distancia, de modo virtual, o por lo menos es muy complejo hacerlo. En ellas, la visión del modelo, el efecto empatía en la comunicación, la emoción asociada, el matiz o el énfasis apreciado, pueden llegar a ser insustituibles. Otras situaciones o funciones, en cambio, pueden ser perfectamente sustituidas por los espacios-aula virtuales. En este sentido, los espacios virtuales se contemplan aquí como espacios de interacción, con funciones complementarias y no alternativas a los espacios de aula presenciales.

**TABLA 4.3. DIMENSIONES DEL ESPACIO-CLASE Y SUS COMPONENTES ASOCIADOS**

| DIMENSIONES EN EL ESPACIO CLASE | COMPONENTES ASOCIADOS CONSIDERADOS |
|---|---|
| Espacio-temporal | Tiempo, lugar, secuenciación, ritmo. |
| Procesal | Objetivos, contenidos, formato, métodos, recursos. |
| Comunicativa | Tipo de comunicación prof.-alumnos; alumnos entre sí; medios y recursos empleados. |
| Reguladora | Orientaciones, tutelaje, refuerzo, control, evaluación. |

A propósito de lo comentado, puede ser de interés recordar brevemente cuáles son las principales dimensiones del espacio clase, así como los respectivos componentes que las definen, todos ellos actuando de modo interrelacionado en cada situación o momento, de acuerdo con el plan de acción del profesor. Todas estas dimensiones (Tabla 4.3), además, se conjugan en los diferentes tipos de entorno que se dan en los ámbitos de interacción como las aulas. En el apartado siguiente volveremos sobre ello.

### Las aulas, entornos para el aprendizaje

De acuerdo con lo manifestado anteriormente, las aulas configuran espacios de interacción susceptibles de impulsar un aprendizaje más profundo, una mayor autonomía en los aprendizajes y un pensamiento de naturaleza más crítica y creativa. Todo ello bajo una gran condición, que los entornos que denominaré como contextuales para el aprendizaje sean más o menos elaborados y funcionales a este propósito. Desde este punto de vista, "el aula" es el espacio de gestión central de un proceso que puede desarrollarse en cualquier lugar, atendiendo a cómo se configuren *los entornos* para el mismo. En la configuración de estos entornos participan las dimensiones descritas en la tabla anterior.

Por *entorno de aprendizaje* se entiende todo aquello que se conjuga y explicita para facilitar un determinado aprendizaje, en el sentido de darle más funcionalidad, mayor eficacia y profundidad, de posibilitar su personalización por parte del alumno. Dichos entornos son elementos facilitadores, no para simplificar o para rebajar el nivel del aprendizaje propuesto, sino para proyectarlo hacia delante y hacerlo más eficiente, hasta donde pueda desear alcanzar el sujeto o exigir el profesor.

Así, una acción orientada hacia una intencionalidad del tipo "saber cómo", "explicar", etc., necesita de un primer entorno contextual de tipo documental, facilitador de la acción. Tener mejor o peor información, tener un acceso a la misma más fácil o más laborioso, ser dicha información más o menos comprensible, de acuerdo con el grado de formación del estudiante, son aspectos que pueden colaborar o, por el contrario, dificultar el grado de elaboración y de reflexión posterior.

**Figura 4.1** *Entornos contextuales facilitadores del aprendizaje*




Tal como se describe en la Figura 4.1, en toda propuesta de acción, pensada o elaborada para que la realice un alumno, se distinguen cuatro tipos de entornos posibles. Naturalmente, todos ellos elaborados o propuestos en función del momento o de la finalidad de la formación seguida: el entorno documental; el entorno estructurante para la acción; el entorno psico-dinámico y socio-constructivo y el entorno autorregulador, de naturaleza metacognitiva.

Dichos *entornos* siempre juegan un determinado papel en el proceso de aprendizaje, incluso cuando no son visibles. Obviamente, su carácter facilitador se verá potenciado en la medida en que sean reconocidos y manejados por el docente de modo favorable hacia el aprendizaje del alumno. Sin embargo, cuando son ignorados, o en su dinámica no son funcionales para dicho proceso, pueden llegar a configurarse como verdaderos limitadores en el desarrollo de éste.

De todos ellos, quizás el *entorno documental* es el más evidente. Si deseamos que todo alumno trabaje en una determinada propuesta deberemos facilitarle algunas orientaciones acerca de la documentación necesaria para llevar a cabo aquella propuesta.

Dichas orientaciones pueden adoptar diversas posibilidades: desde un dossier explícito hasta orientaciones genéricas sobre dónde localizar lo que necesite, en función de cual sea la intencionalidad formativa subyacente.

En segundo lugar, denomino *entorno estructurante* para la *acción* todo aquel conjunto de normas, de pautas, criterios, plazos, de orientaciones, criterios de valoración, etc., que a un alumno pueden ayudarle a precisar su trabajo. La propuesta de un profesor de realizar un informe, por ejemplo, se puede realizar mejor si tenemos una idea de la extensión, de sus posibles partes, del tipo de evidencias a documentar, etc.

Por *entorno psico-dinámico* y *socioconstructivo*, se entiende todo aquel conjunto de relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsan la conducta del estudiante a seguir, a persistir, a corregir, a apropiarse de la tarea asumida en primera persona. Así, por ejemplo, realizar el trabajo asignado en un pequeño grupo de naturaleza cooperativa; poder discutir en el aula o en seminarios los progresos en el trabajo encargado; tener oportunidad de explicar, de argumentar y de contrastar eficientemente con los demás. Cada una de las posibilidades ejemplificadas, en definitiva, configura un tipo de apoyo social muy potente para el aprendizaje, un tipo de entorno que en la psicología del aprendizaje se situaría dentro del enfoque socio-constructivista.

Por entorno *regulador o autorregulador* entendemos todo aquello que se le facilita a un estudiante para que, en el curso de su propio aprendizaje, sepa por sí mismo por dónde va, cómo seguir, qué revisar, hasta dónde llegar, cuándo empieza a tener listo el esquema, cada una de las partes de su trabajo, el conjunto del mismo, sus propiedades, etc. Algunos de los elementos de este entorno están compendiados en los entornos anteriores. Otros, en cambio, pueden ser propios de éste, como facilitar ejemplos de trabajos semejantes anteriores, como referentes conceptuales que debe atender en el curso del trabajo, saber lo que es más fundamental o más accesorio, o saber qué procedimientos o conceptos van a ser fundamentales en el desarrollo de dicho trabajo, así como la naturaleza de los logros a obtener.

En la Tabla 4.4 se proponen algunos posibles ejemplos de propuestas que configuran los distintos entornos de la acción, para un aprendizaje autónomo. Se observará que no sólo corresponde al profesorado anticipar dichos entornos, sino facilitar también que los propios estudiantes desarrollen los correspondientes esquemas para cada uno de los diversos *entornos* descritos. Lo enumerado aquí no es exhaustivo, ni tiene por qué ser aplicado en cada situación. Ello se entiende como algo funcional a cada propuesta y situación de trabajo, a su intencionalidad, a su complejidad, al volumen de trabajo del profesorado, etc.

**TABLA 4.4. EJEMPLOS DE POSIBLES PROPUESTAS PARA CADA ENTORNO**

| TIPO DE ENTORNO | PROPORCIONADAS POR EL PROFESOR | ADESARROLLAR POR EL PROPIO ALUMNO |
|---|---|---|
| **Documental**<br>*Aporta la documentación básica* | Indicaciones de fuentes generales, bibliografías, webs.<br>Indicaciones específicas de autores, de teoría y | Qué fuentes son fundamentales para el trabajo. |

| | | |
|---|---|---|
| | enfoques; de capítulos y páginas, de webs; artículos de revistas, vídeos...<br>Dosieres, modelos específicos.<br>Qué aspectos son problemáticos.<br>Cuáles son los debates de mayor interés. | Dónde hallarlas.<br>Qué materiales son básicos y cuáles accesorios en esta propuesta.<br>Qué documentación corresponde a cada enfoque, perspectiva, teoría.<br>Qué mínimo de puntos de vista debo manejar.<br>Qué aspectos son problemáticos. |
| **Estructurante de la acción**<br>*Aporta una idea, las reglas y herramientas para actuar* | Idea clara del tipo "de producto" a elaborar.<br>Fechas de entrega y de seguimiento de su progreso.<br>Normas de calidad.<br>Tipo de "portafolio" resultante.<br>Pautas de apoyo al trabajo.<br>Referentes modélicos. | Qué debo hacer.<br>Con qué debo.<br>Cómo lo haré.<br>Cómo organizaré la documentación recogida.<br>Cómo la sistematizo.<br>Cómo integro mis diversas actividades. Cómo pienso/debo explicarlo.<br>Cómo organizo mi agenda de trabajo. |
| **Psicodinámico**<br>*Se preocupa de las relaciones psicosociales propias de la acción* | Información acerca de las condiciones de trabajo grupal, de la tutoría.<br>Tipo de interacción directa, on line, mediante blogs, etc. | Con quién lo haré.<br>Con quién lo comentaré/discutiré.<br>Cómo lo haré.<br>Quién podría ayudarme a comprenderlo/hacerlo mejor.<br>Con qué frecuencia nos vemos, trabajamos. |
| **Reguladorautorregulador**<br>*Aporta la información necesaria para la dirección, la (auto) corrección y evaluación de la acción* | Cuántos y qué tipo de controles se establecen: sobre las fases de la actividad, sobre los contenidos, sobre la implicación personal del alumno, sobre el progreso, la calidad, sobre el control final del mismo. | Cómo estaré seguro de que progreso.<br>Cómo evito perderme en actividades prioritarias.<br>Cómo revisaré lo que hago.<br>Con qué lo contrastaré.<br>Cómo valido lo que obtengo.<br>Qué estoy aprendiendo.<br>Con qué lo relaciono.<br>Cómo llegar a tiempo a los controles del profesor. |

En cualquier caso, estas orientaciones deben ser consideradas en función también del grado de profundidad —de complejidad, o si se quiere también de dificultad— de la tarea

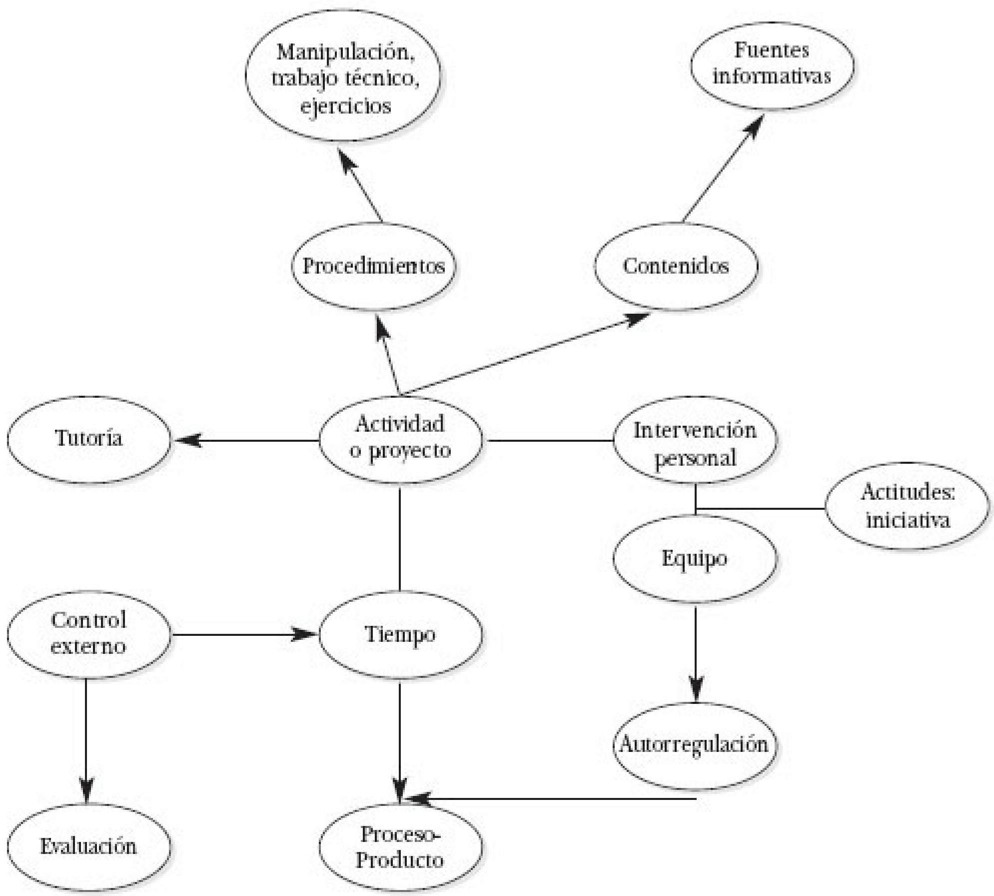
exigida al alumnado. Algo que comúnmente se olvida, pero que es muy importante, es que toda actividad propuesta conlleva, de manera implícita, un determinado potencial de profundización en el aprendizaje. Por lo tanto, a determinado grado de profundidad exigido, le corresponde una mejor elaboración de los diversos entornos del aprendizaje.

Por ejemplo, si una propuesta de actividad de aprendizaje se orienta hacia la reproducción del conocimiento establecido —que incluye actividades como el reconocimiento, como tener una idea del *mapa* del conocimiento o incluso, desarrollar un punto de vista propio acerca de lo propuesto— las condiciones de los entornos descritos serán distintas de las requeridas cuando se pretende que los alumnos orienten sus actividades de aprendizaje hacia formas de *avance*, o de reelaboración de dicho conocimiento. En este supuesto se requiere, además de lo anterior, acciones más complejas como realizar síntesis y evaluaciones, pasando por las actividades centradas en el análisis. Precisamente este segundo tipo de actividades, las orientadas a la generación de un conocimiento propio en el alumno, son aquellas en las que la atención a todo lo que favorece su desarrollo en autonomía requiere una atención mucho mayor.

Tener conciencia del *grado de profundidad* implícito en las diversas actividades de aprendizaje propuestas al alumnado podría constituir una muy buena ayuda para los profesores, para diseñar unos entornos de apoyo a la autonomía del aprendizaje mucho más adecuados —o *alineados*[4]— para la misma. Este es uno de los grandes argumentos justificativos del hecho de que, de manera creciente, algunos centros de prestigio internacional en ES pongan los contenidos de las materias "en abierto", caso del MIT, Standford, etc. Ello es un indicio más de que, en la sociedad del conocimiento, el centro de gravedad de la formación no descansa ya en el *qué*, sino en la relación que en la acción formativa se establezca entre los *porqués* y en los *cómo,* a partir de los contenidos seleccionados.

Como síntesis de lo que acabamos de considerar, propondría tres consideraciones. La primera sería una ilustración posible (Figura 4.2) de algunos factores fundamentales que inciden en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Este esquema nos informa de que el resultado a esperar para una determinada actividad propuesta se determinará mediante un balance relativamente complejo que, orientado y regulado por el profesor en primera instancia, el alumno acabará realizando, manejándose más intuitiva o más estratégicamente, entre los componentes —o entornos, de acuerdo con lo que se acaba de señalar— que se relacionan en dicha actividad.

**Figura 4.2** *Factores que inciden en el desarrollo de la autonomía en el aula*




El *producto*, es decir el resultado esperado y comunicado sobre el aprendizaje propuesto, estará condicionado por el tiempo disponible o asignado al trabajo de manera efectiva. Pero también por el grado de dominio de los procedimientos y los contenidos. Cualquier balance sesgado hacia los procedimientos quizás vaya en detrimento de los contenidos, por ejemplo. Quizás la ausencia de tutoría o de controles de proceso den como resultante un sesgo hacia una actitud de compromiso menor por parte del alumno. Así, por ejemplo, un trabajo propuesto para ser desarrollado en equipo, sin que se halle debidamente organizado o elaborado, puede conducir a los estudiantes a un alto consumo de tiempo, lo que afectaría al potencial de exploración de los contenidos o ensayos necesarios para elaborar un mejor producto de la actividad encomendada, o acabaría en un proceso de elaboración rápido, de naturaleza aditiva, de tipo taylorista, y sin la necesaria reflexión. Todo ello sin descartar que podrían registrarse otros fenómenos de carácter fraudulento, como la inclusión de autorías que no han trabajado, la copia, la "intertextualidad"[5], etc.

La segunda consideración sería más bien un pequeño recordatorio, a modo de reflexión para el profesorado, para prevenir y gestionar un proceso de aprendizaje mediante el cual se desea potenciar aquella autonomía. Pero un recordatorio que pone el énfasis en el punto de vista del alumno, es decir, en el modo cómo es percibido en la

práctica lo que propone el docente. En este sentido, un profesor puede preguntarse: *¿cuál es el grado de autonomía real, percibida y practicada por los estudiantes en su aprendizaje?* Presentamos una serie de orientaciones para la reflexión que pueden ayudar a realizar una mejor "alineación" entre propósitos, objetivos, procesos, actividades y recursos y resultados:

- En el acceso a la información sobre objetivos, procedimientos, normas, tiempo, recursos, tipo de evaluación.
- En el diseño y en los criterios seguidos en la elaboración y en los materiales de apoyo al auto-aprendizaje.
- En las diversas situaciones de trabajo propuestas.
- En la relación teoría-práctica.
- En el desarrollo de las tutorías.
- En los recursos y en las herramientas empleadas para el trabajo.
- En los protocolos de autoevaluación y en la evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, insistiría en la idea de que el estudiante contempla los trabajos y tareas asignadas desde un enfoque global personal, desde su propia estrategia de vida y de estudio personales, así como desde su propia experiencia en resolver los encargos académicos, elaborada a lo largo de la propia historia de su formación. Tal como ya vimos, no debe extrañar que no todos los estudiantes muestren los mismos intereses estratégicos, en especial en desarrollar una mayor autonomía, porque genera inseguridad, sensación de mayor responsabilidad, genera más trabajo y sentido de complejidad, una mayor incomodidad, en definitiva. Precisamente, este sería un buen motivo para introducir la formación basada en la autonomía entre los propósitos estratégicos de una materia o bloque de las mismas.

Algunas veces, además, aquella impresión de incomodidad y de inseguridad —de irrelevancia si se quiere— se ve reforzada por la modalidad de evaluación empleada, contradictoria con el resultado obtenido en el trabajo. En efecto, los estudiantes pueden ver cómo el profesor valida gran parte de todo el esfuerzo realizado v del resultado de una elaboración compleja —un análisis o una síntesis— mediante una prueba de control final en la que se prima sólo el reconocimiento o un conocimiento reproductivo, bastante menos complejo, y que puede ser resuelto por medios menos "costosos" por parte del alumno. Esta falta de *alineación*, entre las estrategias del alumno y las del profesor en la gestión y evaluación del proceso, puede reforzar en el alumno la falta de atención hacia un desarrollo más autónomo del aprendizaje. De ahí que los modos de evaluación, de regulación y de autorregulación sean fundamentales en el desarrollo de este tipo de competencia.

### El impulso a la autonomía desde el diseño de la enseñanza y el aprendizaje

Más arriba he comentado que no existe una relación educativa relevante sin una intencionalidad más o menos expresa y reconocida como tal por profesores y alumnos. Pero la intencionalidad preferida marca de alguna manera la prioridad de las acciones del docente y las del alumnado, en la medida que todo el conjunto de la acción tiene que resolverse en una unidad de tiempo determinada. En las tareas formativas el tiempo siempre es un recurso escaso, por lo que es fundamental para el docente saber qué priorizar, dadas las condiciones —y constricciones— en las que va a desarrollar su trabajo.

**TABLA 4.5. INTERVENCIONES DE DOCENTES Y ALUMNOS EN AUTONOMÍA, EN FUNCIÓN DE LA LIMITACIÓN DEL TIEMPO**

| ENTORNOS | ¿QUÉ PUEDE APORTAR CON PRIORIDAD EL PROFESOR? | QUÉ PUEDE HACER/SABER EL ALUMNO POR SÍ MISMO (SOLO O EN GRUPO) |
|---|---|---|
| En el campo de lo documental | Aquello que sabemos que NO puede hacer/ saber el alumno por sí mismo (solo o en grupo). | Aquello que puede hacer con ayuda (¿cuál?) del profesor o profesora<br>Aquello que puede hacer con la ayuda de sus iguales<br>Lo que puede hacer por su cuenta |
| En el ámbito de lo estructurante para actuar | | |
| En el ámbito de lo psicodinámico | | |
| En el ámbito metacognitivo y autorregulador | | |

Si queremos que los alumnos realicen una determinada reflexión, deben tener tiempo disponible para ello. Si deseamos que aprendan del error, no deben verse penalizados por ellos. Si queremos que descubran explicaciones relevantes, deben realizar diversos ensayos y contrastes. Pero, a su vez, cada actividad priorizada limita el tiempo disponible para realizar otras. Ahí radica el fondo de la profesionalidad docente, saber escoger la mejor opción, desde el punto de vista de la formación.

No siempre es fácil, como profesor, saber cómo intervenir. Saber en qué momento es necesario intervenir y tener claro en qué momentos no hacerlo. A veces debemos desarrollar una determinada experiencia más de una vez para estar seguros de dónde y cómo intervenir. Con el propósito de ayudar a clarificar las intervenciones docentes en este sentido, quizás pueda ser de utilidad una tabla como la anterior (4.5) para ayudar a la toma de decisiones.

En otro lugar (Rué, 2007:174) he desarrollado el esquema representado mediante la Figura 4.3 para argumentar que los enfoques de la enseñanza y aprendizaje serán más adecuados en la medida en que atiendan funcionalmente, también, la complejidad propia de las diversas situaciones en las que la enseñanza tiene lugar. En efecto, en toda situación docente concurren por lo menos dos tipos de complejidades, la propiciada por la diversidad de los implicados en el aprendizaje, a la que denominaremos cultural, o

socio-cultural, y la del aprendizaje en sí mismo, la de su grado de especificación, de abstracción, etc., en relación con el potencial de dominio de los receptores. Pues bien, cuando ambos factores poseen un grado de complejidad relativamente bajo, es decir, cuando el grupo tiende a la homogeneidad y el conocimiento es relativamente fácil de ser asumido por los alumnos, la transmisión puede funcionar como metodología de transmisión.

**Figura 4.3** *¿Qué opción de enseñar puede ser más funcional y eficaz?*




No obstante, a medida que la curva de complejidad se incrementa en ambos sentidos, algunos alumnos deberán emprender actividades complementarias a la de asimilación en el aula. Se deberán ejercitar, explorar, aplicar lo escuchado a diversas situaciones, observarlo por sí mismos, modelizarlo, etc. De otro modo, sin estas actividades complementarias pueden quedar excluidos del proceso de aprendizaje al no tener un esquema suficientemente claro o desarrollado donde integrar lo recibido.

Por otra parte, aunque el grupo-clase sea relativamente homogéneo socioculturalmente, su grado de desarrollo formativo puede llevar a sus componentes hacia preferencias distintas acerca de las formas de asimilar el conocimiento. Esta puede ser perfectamente la situación de materias optativas o troncales con alumnos provenientes de o con intención de recorrer itinerarios formativos diferentes. En una situación así, algunas personas desarrollan aproximaciones a un mismo tema o campo con distinto nivel de profundidad. En otros casos, algunos alumnos manejan mejor el lenguaje abstracto de la matemática, por ejemplo, y otros los esquemas de razonamiento en base a conceptos y esquemas de otros ámbitos de las ciencias. Algunas personas se manejan muy bien en el campo de lo icónico y otras en el ámbito de lo discursivo. En cada situación diversos alumnos tienen que recurrir a diversas estrategias y recursos de aprendizaje. Para niveles de complejidad todavía más elevados, la "negociación" y la investigación desde el punto de vista del alumno constituyen procedimientos de enseñanza y aprendizaje particularmente idóneos, como en el caso de los proyectos agrupados bajo la idea de investigación.

No debemos olvidar, sin embargo, que sea en la situación que sea, la mejor opción es aquella que lleva a más alumnos a desarrollar mejor su potencial de reflexión, sobre lo

que se le propone, sobre lo que hace. En consecuencia, una situación de enseñanza puede ser evaluada por el potencial de reflexión que le ofrece al alumno. De ahí que nos podamos preguntar, junto con Cowan (2006:26), qué es lo que nos lleva a reflexionar (en autonomía). Sus respuestas, llenas de un sentido común a menudo demasiado olvidado, apuntan hacia la propia motivación personal del estudiante, a una motivación profunda, a la necesidad de superar un reto, una necesidad, a situaciones de interacción con los demás, especialmente los iguales, etc.

*¿Qué lleva a reflexionar? (desde el punto de vista del alumno)*

- ✓ Un compromiso personal para establecer en qué medida he intentado provocar o me ha ocurrido algo.
- ✓ Conocer mejor algo que de algún modo inquieta, algo que es importante mejorar, comprender o explicarlo de algún modo más elaborado.
- ✓ Una intervención por parte de alguien de confianza cuando me lanza un reto.
- ✓ Un diálogo o una correspondencia entre iguales, a partir de un intento de explicar alguna cosa, argumentándolo.
- ✓ Mejorar el propio proceso de reflexión.

JOHN COWAN (2006:26)

Sin embargo, una cuestión a resolver en la enseñanza orientada a la autonomía es la de cómo crear en los estudiantes estas condiciones personales, generadoras de verdadera reflexión desde el mismo trabajo docente articulado en los espacios de materia-aula. ¿Cómo desarrollar en ellos y en ellas esta dimensión de compromiso personal indispensable para la reflexión? Antes de responder a la pregunta anterior, no obstante, puede ser de interés considerar mínimamente el tipo de complejidad que se registra en las aulas.

En cualquiera de las situaciones descritas en la síntesis anterior, la reflexión en autonomía debe ser una condición fundamental para un mejor desarrollo del aprendizaje, una condición que encuentra su máxima expresión en el hecho de facilitar al estudiante el desarrollo y elaboración de un punto de vista personal y relativamente elaborado y/o justificado acerca de algo. De ahí que, además de atender a los estados personales favorables al pensamiento autónomo, nos interroguemos acerca de qué condiciones relacionadas con el trabajo en el aula, en las distintas situaciones mencionadas, facilitan mejor que un alumno llegue a reflexionar sobre lo que se le propone. Entre estas condiciones señalaría:

- Comprender y saber manejarse en el glosario especializado básico que se emplea en el campo de conocimiento.
- Situar los fenómenos, los casos tratados en determinados paradigmas y modelos teóricos y distinguirlos entre sí.
- Tener acceso a algunas referencias básicas de algunos autores fundamentales en un campo de conocimiento y haberlas leído y tenido la oportunidad de comentarlas y de contextuarlas.

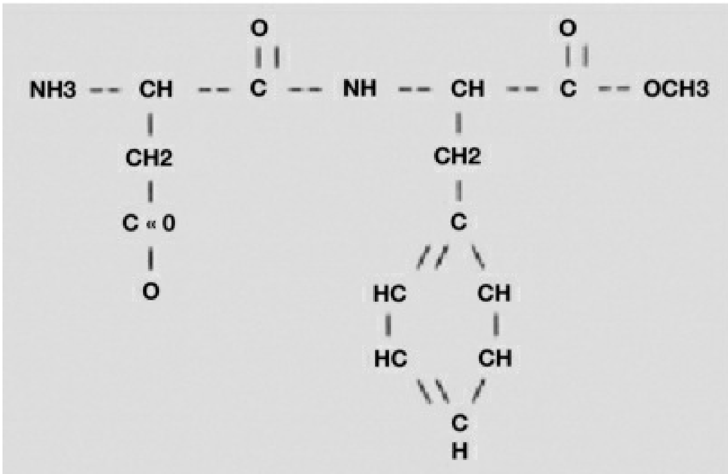
- Tener conocimiento del tipo de debates fundamentales dentro de este campo y de sus razones.
- Contar con recursos de apoyo docente para el propio trabajo de aprendizaje en autonomía, en relación con lo anterior (p.e. acceder a ciertas fuentes, tratar la información, resolver ciertas lagunas, conocer determinadas técnicas útiles, etc.).
- Tener acceso a procesos de autoevaluación y a los criterios de la evaluación certificativa.

## Las intenciones formativas prefiguran la orientación del aprendizaje

Un aspecto central a considerar en lo que ocurre en el desarrollo de un programa de enseñanza son las intenciones formativas, explícitas, del profesor y sus objetivos, para un determinado nivel de logro. De acuerdo con lo que acabamos de considerar, el hecho de informar (el profesor) para que los estudiantes recuerden es una operación mucho más simple que intentar informar para que apliquen (dónde, cómo, en qué condiciones) aquella información. A su vez, esto es más simple que pretender que los estudiantes analicen algo a partir de la misma información. En efecto, en toda aplicación o análisis, por ejemplo, deben atenderse aspectos contextuales o procedimentales, además de los requeridos en la operación de *recuerdo*, que los estudiantes deberán considerar. Cada propósito docente, si se quiere que sea eficaz, requiere de matices, de intervenciones e incluso de tiempos distintos.

En consecuencia, la resolución práctica por parte del estudiante de todo *input*, de todo conocimiento proporcionado por el profesor, se halla estrechamente vinculado a un propósito docente específico, el cual se resolverá mediante una determinada acción, congruente con el propósito anterior, tal como se pretende ilustrar en la Figura 4.4. Por lo tanto, las secuencias de trabajo que puede emprender el estudiante no provienen, como tan a menudo se piensa, del *input* mismo, de su naturaleza factual u objetiva, o de su propia relevancia científica, sino que, en realidad, vienen prefiguradas por la intencionalidad docente con respecto a la acción de aprender: ya sea recordarlo como un hecho objetivo para el propio conocimiento, ya como un principio de acción o como algo a ser recordado y controlado. Recordemos que no existen interacciones humanas sin algún tipo de intencionalidad implícita o manifiesta.

**Figura 4.4** *La* acción *de aprender*

| El input | El propósito | La acción resultante |
|---|---|---|
|  | *¿Informar, Conocer, Aplicar, Analizar...?* | *¿Qué hacer?* *¿Qué secuencia de trabajo seguir?* |

La Tabla 4.6 recoge cinco grandes tipos de razones por las cuales un profesor o profesora puede considerar de interés promover entre sus estudiantes una actitud de autonomía intelectual y personal. Dichas razones no se excluyen entre sí, por lo que pueden darse argumentos y propuestas de prácticas que incluyan a más de una de ellas. Tal como hemos comentado, cada una de estas razones incluye unas determinadas estrategias y habilidades profesionales específicas.

| TABLA 4.6. TIPOS DE INTENCIONES FORMATIVAS QUE PUEDE TENER UN PROFESOR PARA LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE | |
|---|---|
| **TIPO DE INTENCIONALIDAD** | **ARGUMENTOS** |
| **De orden técnico** | El alumno debe tender a descubrir por su cuenta la complejidad e importancia de los cómos relativos a los contextos y a los factores ambientales. |
| **De orden cognoscitivo** | El alumno debe tender a razonar sobre lo que conoce y hacer hipótesis relevantes sobre los porqués. Debe aprender el valor del error y a distinguir sus tipos de errores. Distinguir fuentes informativas relevantes de las que no lo son. Debe aprender a prescindir de cierta información. |
| **De orden para-profesional** | Descubrir relaciones entre lo aprendido y el modo de utilizarlo en situaciones, en casos y problemas reales o verosímiles. |
| **De orden personal** | El alumno debe aprender a desarrollar un sentido del esfuerzo y de la constancia intelectuales para llegar a alguna parte.Debe aprender a valorar la importancia de la creatividad y del ingenio, así como el trabajo que hay detrás de ellos. |
| **De orden personal, de naturaleza emancipadorapolítica** | Desarrollar personas con sentido de iniciativa, con capacidad de *agencia.*Desarrollar personas con actitud crítica y capacidad de respuesta personal ante lo dado y lo establecido. |

La formación en este conjunto de intencionalidades es lo que forma y refuerza lo que se ha dado en llamar como "*empoderamiento*"[6] *(empowerment),* o *fortalecimiento*, un anglicismo que va más allá de la noción de *capacitación* y que se configura como el objetivo principal del aprendizaje a lo largo de la vida. El empoderamiento se consigue cuando las personas adquieren, de acuerdo con Bauman (2006:38), la capacidad de dominar (o cuando menos, de influir en ellas de modo considerable) las fuerzas personales, políticas o económicas y sociales que, en caso contrario, podrían sacudir su propia trayectoria vital; en otros términos, disponer de este "poder" significa ser capaz de tomar decisiones y de actuar eficazmente de acuerdo con ellas y esto, a su vez, comporta la capacidad de influir sobre las diversas opciones que se tienen al alcance, así como también sobre el entorno social en el cual se escogen y se siguen dichas opciones.

Desde una perspectiva más estratégica, para aquel autor (pp. 38-39), el empoderamiento lleva añadido el requerimiento de la construcción y de la reconstrucción de vínculos entre personas, el deseo y la capacidad de colaborar con los demás en (…) la *reconstrucción de un espacio público* (…) un espacio en el que hombres y mujeres puedan establecer un diálogo continuado entre aquello que es personal y lo que es colectivo, entre los intereses comunes y los particulares, entre derechos y deberes; para negociar, llegar a acuerdos (o) resolver conflictos en común.

Las intenciones del docente, por lo tanto, configuran el trasfondo de una relación que nunca deja de ser formativa, sea en un sentido u otro, y que lejos de ser sólo técnica es de naturaleza política en el sentido de poder influir, mediante dicho intercambio y sus consecuencias, en el autodesarrollo de los participantes, bien sea con una tendencia a limitarlo, bien sea hacia una potenciación del mismo.

## La concreción de los objetivos del aprendizaje favorece la autonomía del estudiante

Un modo de concretar las intenciones anteriores es resolverlo mediante objetivos de aprendizaje y de ejecución de actividades. La formulación de los resultados del aprendizaje en forma de objetivos es un medio para informar a los estudiantes acerca de qué se espera en un determinado proceso de trabajo. Dichos objetivos formulados y comunicados, cuando son claros y comprensibles para los estudiantes, aportan transparencia al proceso en el que se les involucra y les aportan dirección en su autonomía personal en el aprendizaje. Esto es algo que Ramsden (1992:126) ya puso de manifiesto cuando observaba que los estudiantes ocupaban un tiempo precioso al principio de los cursos en intentar clarificar qué se esperaba de ellos en la nueva situación de aprendizaje.

El propósito docente de comunicar los objetivos, no obstante, puede resolverse de distintas maneras, algunas de ellas yendo más allá del enfoque administrativo de

formularlos de modo genérico en el mismo programa. En efecto, a lo largo del curso son diversas las actividades planteadas que también deben precisarse porque en el contexto de trabajo emergieron como relevantes, por la razón que fuere. También son diversas las iniciativas que se emprenden y que en el programa inicial se formulaban sólo genéricamente. En estas y otras actividades, el esfuerzo de los docentes por precisar y transmitir lo más claramente posible lo que se espera del alumnado va en la misma dirección de lo que se apuntaba en el párrafo anterior.

Recordaremos que los objetivos adquieren su pleno sentido cuando, además de apuntar hacia el término del aprendizaje, orientan también sobre la metodología a emplear en su desarrollo y sobre el modo de evaluar a los alumnos, de acuerdo con la noción de *alineación constructiva* que propugnaba Biggs, a la cual ya nos hemos referido más arriba. En consecuencia, el esfuerzo por clarificar los objetivos de un proceso de aprendizaje determinado es de extraordinaria utilidad tanto para profesores como para los alumnos, siempre que ello no redunde en un fortalecimiento de las opciones más tecnológicas en los procesos de enseñanza.

| TABLA 4.7. TIPO DE AYUDA QUE SUPONE LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS EN EL APRENDIZAJE | |
|---|---|
| **PARA LOS PROFESORES** | **PARA LOS ALUMNOS** |
| 1. Explicitar sus propósitos y hacerlos más comprensibles, también para sí mismos.<br>2. Comprender la diversidad de perspectivas y de modos de realización que puede tener un determinado aprendizaje.<br>3. Ver el aprendizaje desde una perspectiva más compleja, en la que intervienen procesos, competencias y experiencias.<br>4. Comunicar mejor a los alumnos el tipo de aprendizaje a realizar y el grado de profundidad esperado en el mismo.<br>5. Decidir qué es básico y qué es secundario en el contexto de un determinado aprendizaje.<br>6. Seleccionar aquella metodología más idónea en función de lo formulado.<br>7. Seleccionar la modalidad de evaluación más adecuada para verificar su logro. | 1. Comprender mejor qué es lo que espera de ellos.<br>2. Adquirir una noción de la dirección del aprendizaje.<br>3. Identificar mejor los procesos, las actividades y los recursos para el desarrollo del aprendizaje propuesto.<br>4. Facilitar los intercambios de carácter tutorial.<br>5. Incrementar su potencial de autonomía en el aprendizaje, tanto individual como en la interacción con los iguales.<br>6. Tener unas referencias más adecuadas para autoevaluarse y para someterse a los controles y evaluación docentes. |

Un objetivo de aprendizaje, por lo tanto, no es una fórmula retórica en el encabezado de un programa, ni tan solo una fórmula cualquiera. Tampoco es una formulación genérica, puesto que la bondad de los objetivos se justifica en el contexto mismo de enseñanza y aprendizaje y no al margen de éste. Cualquier objetivo relativamente bien precisado es correcto. Pero sólo es adecuado si además se conjuga con las intenciones formativas del docente y se desarrolla de acuerdo con los intereses que inspiran su necesidad. En su concreción específica, todo objetivo apunta hacia un determinado nivel o aspecto del aprendizaje esperado, sea éste más superficial o más profundo, y lo hace

en unos términos contrastables.

Observemos, por ejemplo, los distintos niveles de profundidad que se le podrían pedir a un estudiante en una tarea cuyo objetivo genérico fuera *la lectura de un artículo:*

1. Leerlo y recordarlo.
2. Describir lo leído.
3. Identificar sus argumentos centrales.
4. Plantearse a qué preguntas responde su elaboración.
5. Analizar cómo las responde y acerca de la relevancia de las fuentes documentadas en él.
6. Comentar y discutir los argumentos expuestos.
7. Contextuarlo en una línea de pensamiento o de investigación determinada.
8. Valorarlo en relación con otros artículos o textos equiparables.

En segundo lugar, y en función de lo anterior, la formulación de un objetivo debería tender a describir:

– *Lo que un alumno debe ser capaz de hacer o saber* (observar, identificar, aplicar, relacionar factores, causas, elaborar síntesis, emitir opiniones…).
– *Las condiciones en las cuales el estudiante debe mostrar su aprendizaje* (en una situación determinada, en un tiempo preciso, de acuerdo con un material dado, con unas técnicas especificadas, solo, con otros…).
– *El modo cómo el alumno será evaluado en este aprendizaje* (precisando el alcance de la información a manejar, las tareas a realizar, el tipo de logro a conseguir, los aspectos valorados en las tareas pedidas, empleando una metodología concreta…).

Al presentar el nivel de logro a los estudiantes se debería informarles acerca de lo que deben hacer para lograrlo, así como algunas referencias para que puedan usarlas en su propia autoevaluación.

Finalmente, a modo de ejemplo ilustrativo, puede ser de interés para el lector verificar qué tipo de orientaciones institucionales se les ofrecen a los profesores de ciertas universidades en el ejercicio de su actividad docente. El siguiente ejemplo está tomado de la Universidad de Sydney[7]. En estas orientaciones se manifiestan aquellas responsabilidades profesionales que debe ejercer el profesor en su aula, con el fin de favorecer las condiciones más propicias para el aprendizaje de los estudiantes. Entre las condiciones señaladas, encontraríamos las siguientes:

– Compartir los objetivos con los estudiantes.
– Gestionar la interacción (personal y académica) con los alumnos.
– Emplear una variedad de técnicas para mantener el interés del estudiante.
– Desarrollar una evaluación justa y apropiada.

_ Poner en práctica algunos recursos para asegurarse de lo que están aprendiendo los estudiantes.

Debemos reconocer, sin embargo, que no siempre hacemos explícitos nuestros objetivos formativos. De ahí que éste sea un esfuerzo constante a realizar ante nuestros alumnos, en especial cuando deseamos evaluar su aprendizaje, pero también ante nosotros mismos como docentes. Un caso especial es, de nuevo, el de la evaluación de los aprendizajes, cuando los objetivos formativos se confunden o se definen en modalidades de evaluación muy específicas.

En muchas situaciones de evaluación en ES los objetivos, explícitos o no, suelen orientarse a detectar el grado de dominio por parte de los alumnos de los contenidos impartidos mediante técnicas de evaluación, diseñadas de acuerdo con los principios de las pruebas tipo test. En ellas, se exige dar con la respuesta correcta y breve a determinadas preguntas o discriminar la opción mejor entre múltiples opciones. Tal como apuntan Shavelson y Ruiz-Primo (2000), en este contexto, el mensaje comunicado a los estudiantes es que los objetivos se centrarán en el recuerdo de hechos, en el manejo de conceptos y en dar con la "respuesta correcta".

Esta orientación "práctica" de la evaluación tiene dos limitaciones muy serias. La primera, que los objetivos de aprendizaje se manifiestan ante los estudiantes de modo muy genérico o borroso, por lo que no tienden a movilizarlos ni les llevan a profundizar en su trabajo. Puesto que la acreditación de su logro dependerá fundamentalmente del recuerdo, la estrategia-respuesta para el estudio privilegia la memoria a corto plazo, "empollar a última hora" en el lenguaje más cotidiano de los estudiantes, algo muy distinto del verdadero aprendizaje. La segunda es que dicho enfoque impide valorar algo más importante, las estructuras conceptuales que sustentan la comprensión y el recuerdo más perdurable de los conceptos y los hechos.

Se podría resumir lo anterior aludiendo de nuevo a algo ya comentado: la importancia de explicitar los objetivos y de apuntar hacia la profundidad en el aprendizaje, con el empleo congruente de los recursos evaluadores. En la medida en que aquellos objetivos sean más explícitos, tanto para los profesores como para los estudiantes, ya desde el inicio del proceso, y en la medida en que se orienten hacia niveles más elaborados y profundos de comprensión, podremos esperar niveles mucho más elevados de calidad en el aprendizaje. Ahora bien, para avanzar a su vez hacia propuestas de evaluación más relevantes debemos ponernos de acuerdo acerca de qué entenderemos por "conocer", en el sentido de especificar en cada momento el nivel de complejidad requerido, algo que ya consideramos en el segundo capítulo de este trabajo.

Recordaremos que el conocimiento no es sólo de dominio cognitivo (el qué, el porqué), sino también de carácter emocional (p.e. gustar más o menos) y, consecuentemente, de orden motivacional (p.e. mostrar mayor o menor predisposición hacia trabajar en dicho conocimiento). En otros términos, cuanto más se reduzca *el conocimiento* a la dimensión sólo cognitiva, o sólo motivacional, menor será la calidad de los logros; por el contrario, éstos serán mayores cuanto lo cognitivo, lo emocional y lo

motivacional se conjuguen en una enseñanza dada, en un proceso de trabajo y aprendizaje del estudiante y en la modalidad de su evaluación.

## Abordar en clase los contenidos de la enseñanza

Está ampliamente asumido que la intervención en las aulas, para que reúna un grado de efectividad, debe estar mínimamente planificada. Sin embargo, el modo cómo debe darse dicha planificación no goza del mismo grado de consenso. Comúnmente, la planificación se reduce a la previsión de los contenidos que deben ser impartidos, es decir al programa en su sentido estricto. Sin embargo, es de notar que en la actualidad se están introduciendo otras herramientas para la planificación como el concepto de las capetas docentes, *los portfolios*[8], el empleo de recursos virtuales como mensajes en las webs, blogs, etc. No obstante, hemos de reconocer que todavía nos falta bastante para que el concepto de programa, tal como se entiende todavía, se vea reformulado en su esencia de instrumento comunicador del repertorio de contenidos.

Pero hay motivos para someter a revisión dicha concepción del programa tal como se entiende habitualmente, por distintas razones. En nuestro país, los programas de las materias troncales o de las materias obligatorias en las diversas Titulaciones se desarrollan a partir de un conjunto de indicadores regulados desde los Planes de Estudio con carácter preceptivo. Ahora bien, lo que ocurre es que los programas tienden a desarrollarse de acuerdo con diversas lógicas:

- La de la amplitud y estandarización: dichos indicadores muchas veces son un conjunto inaprensible de temáticas y de información en el espacio temporal concreto de una materia semestral o anual.

- La de la intensificación: los programas, además de los indicadores anteriores, incorporan también *adherencias*, como los campos y temáticas de trabajo del profesor, no siempre coincidentes con todos los indicadores o determinados criterios de Departamento, además de temas de actualidad, etc.
- La de la abstracción: los enunciados de los contenidos que le llegan al estudiante son muy genéricos o abstractos y no le ayudan a distinguir adecuadamente, desde su punto de vista, lo que es básico y secundario en la materia; o aquel conocimiento que está “establecido” y el que se halla “en progreso” en un campo determinado.
- La de la autarquía formativa: los programas abordan el problema de la formación desde su propio ángulo, con tendencia a considerar todo el gradiente de la formación como un problema o un espacio propio. Desde el punto de vista de los estudiantes, ello introduce redundancias y un cierto grado de solipsismo en la formación. Desde el punto de vista de la comunicación, ello es causa de mucho “ruido” .

Estas diversas lógicas muestran cómo los programas, lejos de ser corpus de conocimiento indiscutibles, son propuestas de conocimiento *social y académicamente construidas,* las cuales tienden a entrar en contradicción con la lógica de la autonomía del pensamiento y de la actuación de los alumnos. Esta última necesita acotar de algún modo el terreno de la acción; limitar el alcance de la formación; entender los significados de aquello con lo que se va a trabajar o seguir una lógica de economía de escala.

Tal como afirman Barnett y Coate (2005:60), "en los curriculos universitarios, el hecho de conocer que se incorpora es el de un corpus planteado —de ideas, de proposiciones, teorías, conceptos (conocimiento formal)—que se halla fuera de los alumnos. (…) Ello implica confundir el currículo con una concepción del mismo del tipo "lista de la compra". … Desde este punto de vista, la misión del alumno es la de anotarse sus componentes de contenido esenciales, comprendiendo y asimilando el corpus dado.

Estas consideraciones someten la acción docente a un cierto reto, el de erigirse como una verdadera interfaz entre el alumno y el conocimiento y no como un sustituto del mismo. La responsabilidad del profesor no es tanto dominar el programa, aunque también deba hacerlo, como dominar sobretodo su forma de administrarlo y de desarrollarlo, sabiéndolo ajustar a las circunstancias del grupo o de la titulación. El programa no puede ser un estándar, un conjunto de informaciones, de conceptos y relaciones abstractos, al margen de la realidad de la titulación y de la comprensión de los sujetos que aprenden. Los programas de formación no pueden hallar su sanción final en la lógica académica del Departamento en vez de la lógica de la Titulación. Un programa, por decirlo de algún modo, es una síntesis de conocimiento instrumental a la formación pretendida y no repertorios auto-referenciados y en competencia con los demás. El aprendizaje de las matemáticas para biólogos o geólogos, por referirnos a un ejemplo de las actuales titulaciones de Ciencias, no puede ser pensado y administrado del mismo modo para los estudiantes que cursan Ciencias Exactas o Física. No es así como las personas aprendemos, aunque algunas minorías —a veces muy exiguas— sobrevivan académicamente bien a estas condiciones.

Alguna vez habrá que decirlo, el mejor estudiante no es el que sobrevive a las condiciones más o menos adversas o arbitrarias del contexto de aprendizaje, sino el que termina sus estudios con un nivel de entusiasmo por lo que sabe, superior al que le motivó cursarlos. La idea que aquí se sostiene es que incrementar el nivel del aprendizaje no es poner más obstáculos, sino llevar a más estudiantes a profundizar mejor en la comprensión de lo que se les propone y a poner las mejores bases para sus futuros aprendizajes. La influencia ideológica de *lo académico* ha sido tan grande que se cree poder *hacer aprender* sin tener en cuenta —o incluso rechazando— lo que sabemos acerca del aprendizaje, como proceso humano, y de las mejores condiciones para llevarlo a cabo. Sería una lógica parecida a la pretensión de hacer volar cuerpos sin tener en cuenta las leyes de la aerodinámica. Sólo que, en este ejemplo, el esfuerzo y el consumo de energía para hacerlo, en relación con lo limitado de los logros, lo hacen visiblemente insostenible.

Lo anterior nos lleva a considerar al profesor desde la necesidad de profundizar en su

rol de interfaz o de facilitador del aprendizaje, asumiendo la perspectiva de que lo mejor que puede aportarles a sus alumnos es aquello que les es imposible resolver por su cuenta: saber lo que es más relevante; saber cómo contextualizar aquello que se les propone, tanto en la lógica del conocimiento académico, como en la vida, en el trabajo de campo, en la profesionalidad.

En este sentido, la noción de *dominar el programa* adquiere una nueva conceptualización. Cuando nos referimos a que el profesor debe concentrarse fundamentalmente en aquello que no pueden hacer los alumnos por sí mismos, cambian las lógicas anteriores. En efecto, desde este enfoque, emergen algunas competencias realmente relevantes para la docencia, en relación con la actividad de enseñar, tal como se refiere en la Tabla 4.8.

Barnett y Coate (2005:61) apuntan una idea que ayuda a sintetizar lo anterior: "una adecuada comprensión de las relaciones entre los estudiantes y el "conocimiento", por lo menos en el contexto de la ES, tiene que ver con la noción del compromiso personal. Un "conocimiento" es siempre un conocimiento personal. (…) Todo proceso de conocimiento implica el desarrollo *personal* (de la persona, no del estudiante como rol) de quien lo desarrolla. En esta implicación, mayor o menor según materias y actividades, lo que realmente es más importante es la interacción, la lucha entre el individuo y el material disponible, el corpus de conocimiento, entendido en términos de flujo".

| **TABLA 4.8. DIEZ COMPENTENCIAS RELEVANTES PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS** |
|---|
| ✓Dirimir, dilucidar aquellos contenidos más relevantes para trabajar en un contexto formativo, de acuerdo con el tiempo realmente disponible. Seleccionar y acotar dichos contenidos, en función de lo que se debe y se podría hacer. Es decir, reducir para poder focalizar y profundizar.<br>✓Especificarles a los alumnos ejemplos de preguntas o de situaciones que concretan dichos contenidos, en el campo de lo académico, en el profesional, en el de la investigación actual.<br>✓Mostrar las principales relaciones internas de los contenidos tratados y vincularlos con otros campos de conocimiento, con otras áreas de la actividad humana. Ello implicará que los estudiantes puedan asomarse a las principales líneas de debate o de crecimiento en el campo de conocimiento tratado.<br>✓Concretar los objetivos de trabajo en propuestas y actividades relevantes para los estudiantes, en función de su situación actual y la de su futuro.<br>✓Trabajar con los alumnos aquellas herramientas que les permitan profundizar y trabajar mejor por su cuenta.<br>✓Secuenciar las diversas temáticas y actividades, de modo que los aprendizajes sigan un proceso creciente de complejidad y de comprensión.<br>✓Ayudar a los alumnos a distinguir entre aquello que es fundamental o básico y aquello que es relativamente secundario, dado el contexto formativo, el tipo de actividad, el tiempo disponible, etc. Ello les llevará a considerar el valor del debate, del intercambio y del empleo de criterios de evaluación para dirimirlo.<br>✓Presentar síntesis relevantes y comprehensivas. La paradoja de las buenas síntesis es que, a mayor calidad de las mismas, son más accesibles y reveladoras de interés para más tipos de personas.<br>✓Profundizar en aquello que se considere más relevante. En este sentido, es interesante hacerlo evidenciando entre los alumnos —mediante la propia práctica— dos aspectos fundamentales del conocimiento: su carácter de *agregado* desarrollado mediante un proceso de "construcción" social, y el estar basado en el esfuerzo y en la iniciativa individual y de equipos.<br>✓Facilitar a los alumnos formas de autocontrol y referencias para valorar su propio trabajo. |

**Enfoques de la enseñanza, facilitadores del aprendizaje**

Las actividades propuestas para lograr los objetivos seleccionados por el docente deberíamos considerarlas como *facilitadoras* del aprendizaje. Deberíamos asumir que las actividades seleccionadas lo son de entre todas las posibles, en razón precisamente de que hacen más eficiente y eficaz (en relación con el conocimiento a adquirir) el recorrido del alumno, desde el punto donde está hasta donde se pretende hacerle llegar. En este sentido, las actividades que promueven la autonomía del alumno, en lo emocional, en lo procedimental, en lo conceptual y en lo relacional, obedecen a enfoques de la enseñanza que tienden a promover un aprendizaje más profundo, por lo que adquirían un valor formativo mucho mayor.

Sin embargo, cuando se interroga o se dialoga con distintos tipos de alumnos sobre el desarrollo de una mayor autonomía en el aprendizaje y sobre determinadas formas de llevarla a cabo, algunos de ellos se quejan de desorientación y se muestran escépticos. Ello puede ser debido a distintas razones, algunas ya apuntadas más arriba, aunque las que siguen puede que también jueguen un importante papel:

- Son condiciones u orientaciones para el trabajo en autonomía que, en realidad, sólo favorecen comportamientos seudo-autónomos, o sólo formales, en el aprendizaje.
- Se perciben contradicciones entre los mensajes enunciados y los realmente practicados por el profesorado, en sus diversas intervenciones.
- Debido al propio perfil del trabajo propuesto: puede ser borroso, percibido como banal u orientado de manera poco clara, desde el punto de vista del alumno.
- Por la falta de reglas claras —o equívocas— sobre la evaluación de dichos aprendizajes.
- La propuesta rompe esquemas culturales en el alumno sobre el modo de aprender y de asegurarse el reconocimiento docente.
- Debido al nivel de dificultad que les supone llegar a sintetizar la información y el conocimiento, o debido a la distancia entre lo propuesto y las herramientas o procedimientos realmente dominados.

Pero también podemos encontrar argumentos cuyo origen son las condiciones de enseñanza:

- Clases muy numerosas, limitación de recursos y déficit en formación del profesorado para manejarse en ellas, de acuerdo con criterios distintos a los convencionales.
- Profesorado a tiempo parcial o en proceso de consolidar su lugar de trabajo, que debe someterse a directrices estandarizadas de su Departamento o de los profesores responsables de la materia, en conflicto con las propias competencias y orientaciones formativas.

- Modalidades estandarizadas de evaluación para una materia, independientemente de su finalidad formativa en una titulación dada, en la línea de lo ya comentado con anterioridad.

En este punto quizás sea necesario responder a dos inquietudes que pueden suscitarse a partir de lo enunciado: *¿qué actividades promover? ¿en qué condiciones?* Para responder a ello, veremos algunos ejemplos provenientes de diversas experiencias docentes que nos ilustran acerca del tipo de actividades a desarrollar en el intento de promover una mayor autonomía en el alumnado.

El primer ejemplo lo tomo de la propuesta del biólogo Edward O.Wilson (2007), uno de los grandes científicos actuales, reconocido en todo el mundo, elaborada a partir de su dedicación a la enseñanza. En su obra reciente propone una docencia que discurra según los cinco principios siguientes (pp. 145 y sig.), que presento sintetizados, recomendando su lectura original:

- *Enseñad de arriba abajo:* la mejor manera de transmitir conocimientos y de estimular la reflexión es enseñar cada tema yendo desde lo general a lo particular. Plantear una pregunta lo suficientemente amplia para que desvele el interés de los alumnos y sea importante para su vida; entonces se recorre toda la casuística posible y de dan cada vez más detalles técnicos y filosóficos, para enseñar y provocar. (…) resolviendo con ayuda del lenguaje matemático problemas de la vida real.
- *Trascended los límites de la biología:* el actual crecimiento exponencial del conocimiento (…) se ha traducido en una convergencia de disciplinas y ha creado la realidad de los estudios interdisciplinarios (…) en consecuencia, en aquello que antes era una división epistemológica entre ramas del conocimiento, ahora emerge de la nebulosa académica, algo muy distinto y bastante más interesante: un amplio campo a menudo inexplorado, abierto a las colaboraciones de una y otra parte de esta división (…) Es ahí donde se plantean a menudo las cuestiones que suscitan un mayor interés entre los estudiantes.
- *Centraos en la solución del problema:* si los principios anteriores funcionan, parece que la formación para el futuro esté más en la solución del problema que centrado en la materia misma. De ahí que sea relevante arrancar desde la formulación de un buen problema. El discurrir del mundo actual hace pensar que las personas formadas serán probablemente más aptas para abordar con valentía y una buena dosis de análisis las grandes cuestiones siguiendo un camino interdisciplinar. Por lo tanto, añade, *sapere aude*[9], *"Ten el valor de usar tu propia razón"*.

  – *Profundizad y llegaréis lejos*. La mejor pauta la proporciona la letra T. El rasgo vertical lo proporciona el hecho de profundizar en una especialidad. El horizontal la amplia experiencia adquirida a través de una formación humanista. La especialización sirve para desarrollar una actividad determinada. Las humanidades

para desarrollar la flexibilidad y la madurez intelectuales. *Naturalmente, esta es una combinación que ya ofrecen la mayoría de universidades, con carreras de cuatro años*[10].

– *Comprometeos*. Volviendo al tema de la pasión como el motor del conocimiento, la dedicación del profesor es mucho más eficaz si se expresa a la vez en el arte de enseñar y en un amor personal por el tema. … (los alumnos) necesitarán encontrar tutores en los que confiar, héroes a los que emular y éxitos tangibles y duraderos.

El segundo ejemplo es la síntesis de las notas que propone Lewis Elton (2005), profesor emérito de la University College of London, uno de los pioneros británicos más reconocidos en todo el mundo en el campo de la formación y la docencia en ES. Su propuesta es la de *aprender de acuerdo con un enfoque investigador*. Los requisitos de su propuesta serían:

– Ofrecer un currículo apropiado (a partir de problemas, problemas reales, orientado desde criterios disciplinares).
– Desarrollarlo mediante un aprendizaje activo e interrogador.
– Orientado hacia un aprendizaje profundo.
– Facilitado por el profesorado (orientado según el modo como los mismos profesores han aprendido a aprender por sí mismos).
– Mediante estrategias cooperativas y de modo diversificado.
– Evaluar los aprendizajes mediante una orientación formativa, individualizada e interpretativa.

El tercer ejemplo considerado proviene de D. Thanasoulas (2002) —un experto en la enseñanza de las segundas lenguas— el cual reflexionando sobre estos aprendizajes sugiere qué es lo que convierte en autónomo a un aprendiz:

– Adquirir una visión acerca de su estilo de aprendizaje y de sus estrategias.
– Adoptar un enfoque comunicativo con respecto a las tareas que realiza.
– Estar dispuesto a asumir riesgos, a cometer errores.
– Realizar los deberes, las tareas personales, independientemente de si es evaluado o no.
– Dar importancia a todo lo formal y a la apropiación de lo que se hace.

Un cuarto ejemplo de carácter institucional proviene de la experiencia de la Universidad de Maastricht, para el desarrollo de la metodología del *Problem Based Learning (PBL)*[11]. En esta universidad, a partir de la presentación al estudiante de un texto-problema, formulado brevemente, se le pide que realice las tareas siguientes:

- ✓ Clarifica términos desconocidos.
- ✓ Define el problema.
- ✓ Analiza, piensa explicaciones.
- ✓ Analiza, trabaja las mismas.
- ✓ Formula objetivos de aprendizaje.
- ✓ Realiza un estudio personal.
- ✓ Elabora síntesis de integración del trabajo personal y explica lo realizado.

Adicionalmente, a los estudiantes, durante el primer semestre de estancia en esta universidad, se les enseñan habilidades para trabajar personalmente. Durante el segundo, habilidades para trabajar en grupo, tal como se ilustra en las temáticas siguientes.

>

**TABLA 4.9. COMPETENCIAS CURRICULARES TRABAJADAS CON LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE MAASTRICHT**

| EN EL PRIMER SEMESTRE | EN EL SEGUNDO SEMESTRE |
|---|---|
| – Lectura activa.<br>– Tomar notas, hacer mapas conceptuales.<br>– Gestión del tiempo.<br>– Definición de objetivos.<br>– Prepararse para realizar pruebas y manejarse en su aplicación. | – Teoría de los sistemas abiertos.<br>– Principios de comunicación en grupos.<br>– Comunicación verbal y no verbal.<br>– Procedimientos de resolución de problemas en grupo.<br>– Pensamiento crítico y creativo.<br>– Organizarse y configurar grupos.<br>– Principios de liderazgo.<br>– Gestión de conflictos. |

Se observará que el conjunto de las condiciones anteriores se configura alrededor de algunos grandes requisitos:

1. Acceder a una información lo más precisa posible acerca de lo que se debe aprender y cómo.
2. Tener el estudiante la posibilidad de aplicar el conocimiento propuesto a situaciones verosímiles o reales, contextuadas, que, a su vez, le impliquen algún tipo de reto e iniciativa personales.
3. Poder realizarlo, además, en colaboración con otros, en situaciones cooperativas de aprendizaje, lo cual permite mejorar las mismas condiciones y los resultados del aprendizaje.
4. Disponer de recursos estratégicos para trabajar: tener que elaborar un proyecto, tener acceso al trabajo de campo, al laboratorio; aprender, saber manejar herramientas para hacer eficiente el trabajo intelectual, etc.
5. Tener acceso a algún tipo de apoyo especializado, personalizado y directo como la tutoría.

6. Tener la oportunidad de relacionar los propósitos del aprendizaje con las evidencias sobre los resultados del propio proceso, pudiendo desarrollar formas de recogida, de registro y de análisis de las mismas: p.e. mediante el portafolio.

Formulado en otros términos, podemos decir que los ejemplos de intervención citados pueden enmarcarse dentro de los principios del aprendizaje adulto, el cual ha sido teorizado, entre otros, por Kölb (1984:46-49). Su modelo, de naturaleza socioconstructivista, se caracterizaría por las fases de actuación en un proceso de trabajo cualquiera mediante las concreciones siguientes. Su traslación a las situaciones de aprendizaje en las aulas o a las situaciones que se propongan desde esta plataforma relacional, obviamente requeriría de la oportuna adaptación.

**TABLA 4.10. MODELO DE KÖLH SOBRE LAS FASES DEL APRENDIZAJE ADULTO ADAPTADO A UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE**

| FASES | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| **Experiencia** | Con algo de facilitación del profesor, el estudiante trata de solucionar alguno de los problemas propuestos (se hace en grupo, se contrastan experiencias previas). |
| **Reflexión** | Juntos se regresa al método que ha llevado a la solución adoptada; se le lleva a identificar sus principales rasgos. (Interrrogarse acerca de qué experiencias son eficaces, identificar en grupo los rasgos comunes del modelo elaborado). |
| **Generalización** | Se hace una síntesis, buscando los elementos que podrían ser aplicados a otros problemas en otras circunstancias. (Emerge una actividad de discusión en grupo para conjugar y poner en conjunto el listado de cuestiones o de problemas surgidos). |
| **Experimentación activa** | Se enfoca lo anterior hacia el resto de problemas, de modo que se verifique o pruebe el enfoque inicial adoptado. En esta fase se trata de identificar también aquellos temas o lugares en los cuáles se podría aplicar el modelo. (Trabajo individual con apoyo en el grupo). |
| **Experiencia posterior** | Ver en qué situaciones y lugares el método no funciona y sus razones. (Individualmente y en grupo tratan de modificar si es necesario las indicaciones realizadas y el grado de efectividad de las mismas). |
| **Reflexión posterior** | Ver qué situaciones o condiciones se debería haber concretado, con qué adaptaciones, cambios, etc. (Comparar los análisis individuales con los del pequeño grupo). |

Para concluir este apartado, diría que uno de los problemas fundamentales a resolver en toda situación que denominamos como de enseñanza-aprendizaje es el modo cómo en ella se suelen confrontar dos formas de conocimiento. La primera es la del conocimiento experto, el conocimiento del profesor el cual ha alcanzado niveles de dominio elevados tanto en lo narrativo y estratégico como en lo procedimental y lo factual. La segunda es la configurada por el alumno, que es débil en estos últimos aspectos y puede ser mejor, o aspirar a ser mejor, con relativa rapidez en el nivel de lo fáctico, si dicha confrontación se da en unas condiciones lo más *adecuadas* posible.

En esta relación de contraposición entre ambas formas de *conocer,* una prioridad

básica sería llevar al estudiante a afianzar aquellos aspectos fundamentales del conocimiento propuesto, para que pueda avanzar hacia el logro de la que debería ser la segunda prioridad, llegar a desarrollar niveles de comprensión progresivamente más profundos, de acuerdo con su nivel, aunque de modo equivalente a como los domina el profesor.

| TABLA 4.11. ASPECTOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE INTEGRAN TODA ADQUISICIÓN RELEVANTE DE CONOCIMIENTO | | |
|---|---|---|
| 1. Qué datos, qué hechos necesito. | 2. Cómo se aplican y en qué condiciones determinadas. | 3. Qué puede ocurrir; por qué razón; qué lo explica. Qué evidencias y razones lo avalan. |
| *De acuerdo con una lógica que va desde lo más básico o fundamental a lo más específico o especializado, integrando lo factual y lo narrativo.* | | |

*Adaptado de Shavelson y Ruiz-Primo (2000).*

Para ello es fundamental incorporar simultáneamente, en el mismo proceso de enseñanza y en las actividades de evaluación, los tres niveles de resolución de una actividad, de acuerdo con la lógica siguiente (Tabla 4.11). Este esquema está adaptado de Shavelson y Ruiz-Primo (2000), a quienes seguiremos en algunos de los razonamientos que siguen.

### La elaboración de un plan de evaluación

Así pues, las modalidades de planificación, de gestión y de apoyo al proceso de enseñanza, y también sus modalidades de evaluación, se configuran como los mecanismos por los cuales un alumno determinado puede avanzar desde los niveles más básicos hasta los más estratégicos del conocimiento impartido. Si el tipo de configuración de este proceso reúne características como las enunciadas más arriba, el acercamiento entre aquellos dos tipos de conocimiento, el incipiente del alumno y el del experto, el profesor, será fructífero, porque la naturaleza del procesamiento es la misma.

No olvidemos algo que se viene reiterando: que los estudiantes elaboran sus propias actividades de planificación, sus prioridades, su tiempo y sus estrategias, como respuesta a los planteamientos del docente, por lo que sus correspondientes actuaciones tratarán de acomodarse a los énfasis percibidos en la propuesta docente. De ahí que, si en la evaluación, por ejemplo, se percibe un énfasis sólo en los aspectos factuales, el mensaje captado por el alumno es que ésta será la acepción estratégica para dar sentido y acreditar el hecho de "conocer".

El *plan de evaluación*, en consecuencia, definiría a los ojos de los estudiantes todas aquellas actividades de naturaleza evaluadora y autoevaluadora que se van a dar a lo largo del intercambio educativo que tiene por escenario una materia o un curso. No olvidemos tampoco el potencial que poseen las actividades autoevaluadoras en el

desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Dichas actividades facilitan el registro y la revisión de los aprendizajes; animan al desarrollo de la autonomía a la propia responsabilización y la autorreflexión. La autoevaluación es un excelente recurso para promover entre los estudiantes una mejor conciencia sobre sí mismos y sobre su modo de aprender, o de relacionarse con el conocimiento. En el próximo capítulo se tratará con algo de detalle esta cuestión.

A tenor de lo formulado más arriba, dicho plan debería poderse presentar o explicar articulado en torno a tres grandes ejes:

- ✓ El temporal: lo que se puede hacer o evaluar al principio, durante y después, o al final de un proceso determinado.
- ✓ El de los agentes, quien evalúa y qué: el profesor y el alumno o los alumnos entre sí.
- ✓ El del nivel de aprendizaje deseado: desde el superficial hasta el profundo.

En la Tabla 4.12 se plantean algunas cuestiones relevantes para afrontar la evaluación de los aprendizajes, yendo desde niveles más básicos hasta niveles más profundos o estratégicos.

| **TABLA 4.12. ASPECTOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE INTEGRAN TODA ADQUISICIÓN RELEVANTE DE CONOCIMIENTO** | | |
|---|---|---|
| I. Qué datos, qué hechos necesito. | II. Cómo se aplican en determinadas condiciones. | III. Qué puede ocurrir; por qué razón; qué lo explica. |
| *Cuestiones que pueden plantearse en la evaluación* | | |
| a- En qué medida se sabe, hasta dónde. b- Cómo se organiza dicho conocimiento. c- Cómo se resuelve en un problema, en un caso. d- Cómo se denomina, hasta qué punto, con qué precisión. | | |

La cuestión es que para cada tipo de pregunta anterior no nos sirven las mismas herramientas. Para evaluar, por ejemplo, conocimientos del tipo (I.a) los cuestionarios de opción múltiple o de respuestas cortas pueden ser muy eficientes. Ahora bien, para evaluar aspectos de tipo procedimental (II) las anteriores herramientas no siempre son de utilidad, a veces, ni siquiera las situaciones de papel y bolígrafo, puesto que puede ser necesario observar actuaciones, ver relatos como diarios, portfolios, etc. En las situaciones que intentan evaluar sólo cuestiones del tipo (b) el empleo de mapas conceptuales puede ser muy indicado.

Por último, si en el aprendizaje se manejan situaciones reales, casos, problemas, así como conceptos complejos, el conocimiento no se presenta tan bien clasificado como en la tabla expuesta. En esta situación, todo se manifiesta de modo más interrelacionado, o bien en función de otros conocimientos relacionados, algo que también deberá considerar el sistema de evaluación. Novak y Gowin (1990) ya ilustraron la complejidad de tipos de conocimiento que pueden interrelacionarse en la comprensión, en el ámbito de las ciencias experimentales. En cualquier caso, Shavelson apunta la importancia del empleo

de los *mapas*[12] en la evaluación de la estructura del conocimiento, sean estos mapas conceptuales, cognitivos o de procedimientos o bien la confección de modelos, en la medida en que éstos son instrumentos mucho más fiables y ricos que los recursos basados en respuestas cortas o las relaciones simples entre enunciados o conceptos.

**TABLA 4.13. EJEMPLO DE UN HIPOTÉTICO PLAN DE EVALUACIÓN EN UNA MATERIA**

| | TIPO DE APRENDIZAJE: EJEMPLOS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *Recuerdo* | *Resolver problemas* | *Análisis* | *Síntesis personal* | *Peso %* |
| **Tema 1** | % | | % | % | 40% |
| **Tema 2** | | % | | % | 30% |
| **Tema 3** | | | % | % | 30% |
| **Modalidad evaluadora** | Auto | Atoev./Pq. Grupo | Eval. profesor Auto | Presentación informe | |
| **Recursos ejemplos** | *WebQuest Test* | *Tutoría Mapas conceptuales* | *Diario Moodle Portafolio Blog* | *Normas y criterios Blogs Prueba final* | |
| **Ponderación** | *30%* | *20%* | *30%* | *20%* | *100%* |

Desde el punto de vista de los agentes evaluadores (quién evalúa) también es muy importante ver en qué medida se puede incorporar a los mismos estudiantes en este proceso, en las diversas posibilidades de profundización en el conocimiento: desde el nivel de lo factual, mediante recursos como los cuestionarios realizados mediante los *WebQuest*, los *HotPotatoes* o mediante plataformas tipo *Moodle, Wiki,* etc., hasta fórmulas basadas en criterios cualitativos para presentaciones, trabajos en grupo, criterios para la tutoría o portafolios. En este sentido, el aprendizaje se puede orientar desde la misma planificación, detallando hasta dónde sea posible los criterios, las modalidades y la ponderación de las diversas posibilidades de la evaluación. La tabla 4.13 es un intento de ilustrar de forma sintética este plan de evaluación para una materia, de acuerdo con el propósito de alcanzar el estudiante un valor certificativo de logro final.

**PRINCIPALES CUESTIONES TRATADAS EN ESTE CAPÍTULO**

• En este capítulo se ahonda en las circunstancias y en los efectos que se dan en el aula, en función de la cantidad y variedad de ocasiones y de recursos para aprender que los estudiantes viven en dicho contexto. Se señala que, atendiendo a cómo percibe los aprendizajes que debe realizar, el alumno desarrollará un determinado grado de motivación o de compromiso con la idea de aprender. Dicha percepción se deriva, entre otros aspectos, del clima de aula.

• En este sentido, las aulas configuran espacios privilegiados para potenciar la autonomía del alumno, un aspecto descuidado, en buena medida, por la fuerte influencia que ejercen las preconcepciones examinadas de las representaciones de los profesores sobre su propia actuación docente. Paradójicamente, hemos visto cómo algunas conductas docentes, si bien desean alentar la autonomía de los alumnos, en realidad la limitan.

• Se argumenta que el aprendizaje autónomo no sólo no puede ser descuidado, ni tan sólo ser considerado como una conducta instrumental o funcional para determinadas actividades, sino que es una competencia a ser expresamente considerada y aprendida por cuanto incide en el conjunto de la formación personal del estudiante. No obstante, para que una competencia de este perfil pueda desarrollarse y ejercitarse debidamente deben conjugarse determinadas condiciones, determinados recursos y herramientas.

• Una de las principales tesis es que para potenciar esta autonomía en los estudiantes deben enriquecerse todos los diversos niveles de este *entorno de aprendizaje*. Pero tampoco debe extrañar que no todos los estudiantes muestren los mismos intereses estratégicos, en especial en desarrollar una mayor autonomía, • Una segunda tesis fundamental es que las actividades propuestas para lograr los objetivos seleccionados por el docente deberíamos considerarlas como *facilitadoras* del aprendizaje. En este sentido, las actividades que promueven la autonomía del alumno deben someterse a una cuidadosa reflexión en su selección y diseño, basándose en enfoques de la enseñanza que aspiren a promover un aprendizaje del mayor valor formativo. porque genera inseguridad, sensación de mayor responsabilidad, de más trabajo y complejidad, de mayor incomodidad, en definitiva.

* * *

**Nota:** El Anexo correspondiente a este capítulo (ver pág. 254) recoge herramientas seleccionadas para facilitar una mejor planificación y evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la autonomía del aprendizaje, así como para la reflexión sobre el aprendizaje por parte de los propios alumnos. Se proponen, además, algunas orientaciones útiles para proponer un aprendizaje reflexivo entre los alumnos, de acuerdo con un enfoque profundo del mismo, pero también un modelo de pauta que sirva de reflexión para los docentes sobre el sistema de evaluación empleado, dada la influencia que, como hemos visto, ejercen las modalidades evaluadoras sobre el mismo aprendizaje.

---

[1] Para documentarse al respecto, véanse los trabajos de Bordieu, Ivor Goodson o Karel Apple, por citar algunos de los autores más significativos.

[2] Como referencia de interés, pueden consultarse la mayor y más relevante de referencias prácticas, las actas de los distintos Congresos CIDUI, celebradas en nuestro país.

[3] "Hay demasiada información por todas partes (…) una habilidad decisiva en la sociedad de la información consiste en protegerse del 99,99% de los datos que no te interesan".

[4] El concepto de alineación ha sido formado por Biggs (1982) para resaltar la necesaria relación en la planificación e intervención educativa entre objetivos, condiciones del proceso y el tipo de resultados deseados en el aprendizaje.

[5] Concepto curioso que acuñó un ex-director de la Biblioteca Nacional, escritor, cuando fue acusado de plagio manifiesto.

[6] A pesar de que prefiero el término"fortalecimiento" uso el de *empoderamiento* por ser el más divulgado, a causa de ser el más utilizado en las traducciones.

[7] **http://www.itl.usyd.edu.au/Tutoring/study/aims/index.html**, visitado el 19 de noviembre de 2007.

[8] Mediante el Google se pueden encontrar numerosas referencias sobre qué son y en qué consisten los portafolios docentes. Un ejemplo ilustrativo puede ser el de la universidad de Texas, en Austin: **http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html**, página visitada el 10 de diciembre de 2007.

[9] *Sapere aude:* Su divulgación se debe a Immanuel Kant, en su ensayo *¿Qué es la Ilustración?,* aunque parece que su uso original se da en la Epístola II de Horacio del *Epistularum liber primus* (Fuente: Wikipedia).

[10] Cita original, énfasis mío.

[11] Moust, Jos (2007), notas de la conferencia sobre Aprendizaje en Autonomía en PLB, Simposio RED-U julio 5-6, U. Pompeu Fadra, Barcelona.

[12] En el próximo capítulo se muestran ejemplos de los mismos.

# 5

# Los contextos y recursos para el aprendizaje en autonomía

*Cuando estaba aprendiendo a dibujar, Feynman concluyó que en Física "tenemos tantas técnicas, tantos métodos matemáticos, que nunca cesamos de decir a los alumnos cómo hay que hacer las cosas. Por otra parte, el profesor de dibujo tiene miedo de decirle a uno nada [...] El profesor no quiere empujarle a uno en una dirección determinada. De modo que el profesor de dibujo tiene el problema de que ha de comunicar cómo se dibuja por ósmosis y no por instrucción, mientras que el profesor de física tiene el problema de que siempre ha de enseñar las técnicas y no el espíritu de cómo abordar la resolución de los problemas físicos". San Agustín habría simpatizado con él.*

G. STEINER

En los textos universitarios actuales es frecuente encontrar dos términos asociados, empleados con el propósito de articular los referentes para la acción docente, ambos inspiradores de la noción del cambio, si bien dichos términos poseen significados bien distintos. En efecto, como argumentan Barnett y Coate (2005:16-17), entre ambos conceptos no se registra ningún tipo de intersección.

Uno remite a una noción de la *calidad* inspirada por su dimensión políti-co-administrativa. Asociada a esta idea, encontramos las nociones de "asegurar", "estándares", "control", "organización de", "cultura de" o "asegurar y evaluar" en diversos documentos como por ejemplo los del Proyecto Tuning (2003 y 2005). El segundo remite a la noción de calidad como *acción*, como construcción por parte de los agentes implicados en dicha acción. Se define alrededor de la idea de *mejorar* (la calidad). El campo de significados de dicha mejora se remite a "impulsar" o a "enfatizar el hecho de aprender", a centrarse en "la enseñanza", en sus "estrategias", en "las nuevas competencias", el desarrollo de nuevas técnicas, etc., tal como registran los planes y programas de formación docente en ES en los documentos declarativos de muchas universidades españolas.

Mientras que la primera acepción remite en última instancia al lenguaje político, a las modalidades y a las orientaciones para el control externo de la calidad, la segunda tendría su referente central en los agentes y en sus actuaciones, en las instancias de desarrollo profesional y docente; en procesos de reflexión y aún de investigación en la acción.

Ahora bien, la redundancia implícita en la expresión “mejora de la calidad” significa que aquella va a ser evaluada de acuerdo con dos posibles tipos de referentes: bien los políticoadministrativos, externos a la acción misma, que especificarán los términos para definir dicha calidad, bien los referentes de los propios implicados en la acción, los cuales deberán someter sus propias acciones a la luz de la propia reflexión, con el fin de controlar la propia agenda de dicha mejora. Ahora bien, ello plantea dos problemas.

El primero es que la modalidad de evaluación externa de la calidad no ayuda realmente al desarrollo de aquella pretendida mejora de la docencia, puesto que sólo puede darse a partir del compromiso profesional mismo, en el desarrollo de los propios intereses y el perfeccionamiento de las correspondientes prácticas. El segundo es que, si bien la mejora surge de la reflexión de la propia práctica, por parte de los implicados, alumnos y profesores, éstos deben poder desarrollar la idea de que la práctica puede ser motivo de reflexión y de examen, del mismo modo que deben desarrollar referentes y herramientas para desempeñar y analizar su propia práctica. De lo contrario, serán incapaces de someterla a la necesaria reflexión para aquella mejora.

En este capítulo profundizaremos en la noción de mejora de la calidad desde los recursos susceptibles de ser desarrollados y aplicados en los grupos de los cuales es responsable el profesor, ya sea individualmente, bien en función de su articulación en un equipo de titulación. La introducción de otros enfoques distintos a los convencionales para las clases expositivas, para las herramientas de apoyo al trabajo de los alumnos y para la evaluación, implica de manera muy efectiva a los estudiantes en el logro de aprendizajes más profundos y relevantes, desde su punto de vista.

### ¿Puede darse la autonomía en las sesiones de clase expositiva?

¿Hasta dónde pueden aportar elementos de autonomía en el pensamiento de los estudiantes las clases de tipo magistral? Las sesiones de trabajo con los alumnos en el formato denominado como *clase magistral* gozan de buena salud en el mundo académico, debido a su formato, a la facilidad de control y dosificación del conocimiento impartido, etc. Ahora bien, el hecho de que sea una modalidad de trabajo ampliamente compartida no le garantiza la patente ni de calidad, ni de funcionalidad en relación con las finalidades docentes que pretende cubrir. Tampoco aporta ninguna garantía de pensamiento crítico desde el punto de vista de lo que piensan los estudiantes. Podemos decir, en definitiva, que por sí mismas, las clases expositivas no ofrecen garantía de *calidad*, a menos que las consideremos más a fondo, analizando su contexto y su forma de concreción. Lo que equivale a decir que, bajo ciertas circunstancias, efectivamente podrían formar parte de una formación para la autonomía en el aprendizaje. Pero también equivale a decir que, más allá de sus aportaciones, las situaciones de clase magistral tienen sus límites en el hecho de favorecer la autonomía en el aprendizaje.

Para que se me entienda mejor, al referirme a la noción de calidad en estas situaciones, es fundamental considerar previamente dos efectos importantes de esta modalidad de

docencia, a las cuales normalmente no se presta la suficiente atención.

Su uso más o menos generalizado ha extendido la creencia de que es la metodología docente por antonomasia, por lo que la organización de la docencia tradicionalmente se ha configurado, en los tiempos, en los espacios, en la asignación del trabajo docente, de acuerdo con el formato de las sesiones expositivas, lo cual reduce enormemente la implementación de otras modalidades muy efectivas de aproximación al conocimiento por parte de los alumnos. Aquella organización produce en la conciencia profesional docente lo que la sociología denominaría una "cosificación" del método: si todo se organiza para que sea así, es que *debe ser* así.

El segundo efecto es el de confundir lo magistral con lo expositivo. Si bien es evidente que toda clase magistral sigue una lógica expositiva, no lo es tanto que todas las clases expositivas alcancen el valor de magistrales. Así, las virtudes de rigor en la exposición magistral de los argumentos, la emoción que puede provocar el discurso retóricamente bien elaborado, el hecho de desgranar con una lógica sistemática argumentos para determinadas preguntas fundamentales, propias de una clase ejercida con magisterio, no pueden hacerse extensivas a todas las situaciones docentes basadas en la exposición del profesor o profesora ante los alumnos.

El análisis que sigue, por lo tanto, se centrará más en la modalidad expositiva de las clases que en su carácter de magistral, aunque el término se mantenga debido al uso extendido del mismo. Esta modalidad de trabajo normalmente se emplea obedeciendo a tres grandes propósitos, bien separadamente o de modo interrelacionado: aportar información, promover nuevas formas de pensamiento o cambiar actitudes entre los alumnos. Estas tres orientaciones se aceptan como lugares comunes, especialmente la primera. No obstante, un trabajo ya clásico de Donald Bligh, realizado en 1972, en el que se preguntaba acerca del uso de las clases magistrales, cuestiona aquellas funcionalidades tan ampliamente aceptadas.

Las conclusiones que aportó esta investigación, contrariamente a las creencias más extendidas, fueron que los contextos magistrales no son más efectivos que otros medios en la difusión de información, no promueven formas de pensar nuevas o autónomas y no siempre, o raramente, se muestran efectivas para el cambio en las actitudes. En 1993, Diana Laurillard se planteaba si no se debería repensar la enseñanza universitaria, dado que el modelo de clases magistrales, insistiendo en el trabajo precedente de Bligh, no aporta un potencial de reflexión personal para los estudiantes, ya que no facilita el diálogo ni los intercambios. Cuando, a veces, dan lugar a nuevas ideas o inspiran nuevos pensamientos o conexiones, éstas tienen una corta duración y no siempre se acaban aprovechando, y no permiten atender a la diversidad de intereses, de puntos de vista o de habilidades y competencias que reúnen los alumnos de una clase. Por el contrario, son situaciones en las que las oportunidades de los alumnos para equivocarse o cometer errores en la toma de apuntes, en informarse, o para situar adecuadamente la comprensión de lo recibido, son muy altas.

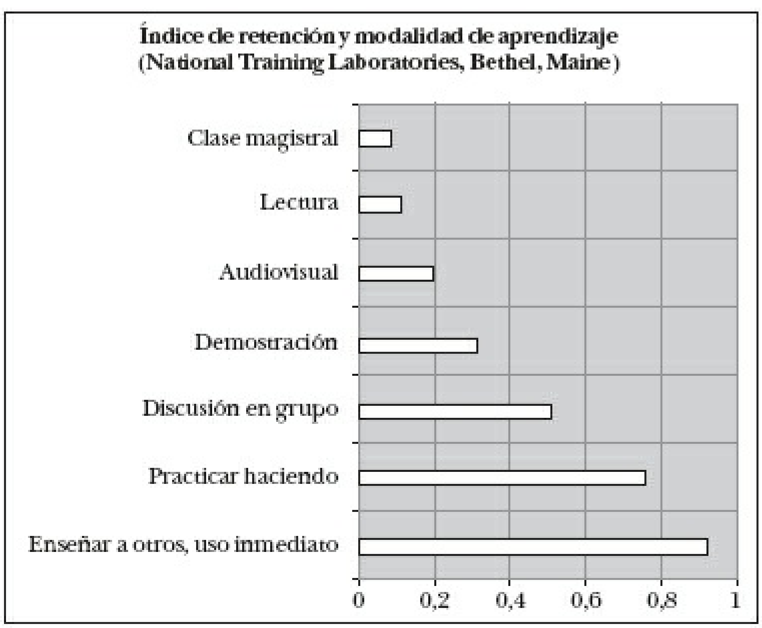
Tampoco Ramsden (1993) —un investigador de referencia que se ha interesado, entre otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, en cómo promover aprendizajes más

profundos— asignaba a las clases magistrales demasiado valor añadido. Insiste en algunas ideas centrales de los estudios anteriores: el potencial de transmisión de información, aunque sea eficiente, es menor que el de la lectura; el profesor desarrolla un recorrido temático por la cuestión tratada, pero no es acompañado del mismo modo por los alumnos; favorece la pasividad y la dependencia de los estudiantes, orientándoles hacia el aprendizaje superficial. En efecto, hoy sabemos que todo aprendizaje que aspire a mayores cotas de actividad requiere implicación por parte del estudiante, requiere de su *acción*, esto es trabajar sobre las propuestas, ver cómo se ejecuta y examinar y contrastar los resultados, muy a menudo, mediante la interacción con otros.

A este respecto, es pertinente recordar un par de datos muy reveladores. En primer lugar una célebre investigación realizada por el Instituto Bethel[1] de aprendizaje, sobre una amplia muestra de alumnos, constataba el promedio de retención resultante de sus aprendizajes, en función de los recursos docentes empleados (Figura 5.1). En esta figura se pueden ver, comparados, los diversos índices de retención evaluados. Por otra parte, Shavelson constató que los alumnos que construían o elaboraban mapas conceptuales, hablando para sí, aprendían mejor que aquellos otros que rellenaban cuestionarios, una actividad en la cual debían ejercitar tan solo el recuerdo. La interacción verbal focalizada en el aprendiz, por lo tanto, es fuente de reflexión y de construcción del pensamiento.

Al margen de las posibles discusiones sobre los porcentajes, las edades o el tipo de dificultades que incorporaban las diversas situaciones de aprendizaje descritas en el trabajo de Bethel, deben considerarse dos aspectos: las tendencias que apuntan los resultados y su congruencia con el trabajo de Shavelson, derivado de las tesis enunciadas por Vygotsky en los años treinta, sobre la influencia del lenguaje propio en la construcción del conocimiento.

**Figura 5.1** *Índices de retención y modalidad de aprendizaje desarrollado*



De lo anterior no se debe desprender que las situaciones de aula resueltas mediante la exposición del profesorado sean inadecuadas para estimular la autonomía en el aprendizaje y la autorreflexión. Pueden serlo, pero atendiendo a sus mejores funcionalidades y siempre que no nos engañemos acerca de su potencial real sobre los tres grandes propósitos mencionados más arriba. Veamos ahora algunas funcionalidades posibles y mucho más realistas de dicho formato de la docencia para aspirar a promover o a estimular un aprendizaje de calidad.

En efecto, dicho formato puede colaborar en el estímulo hacia un aprendizaje con mayor autonomía cuando en su empleo se introducen propósitos como los planteados en la Tabla 5.1.

Antes de considerar algunos de los aspectos que permiten explotar mejor las funcionalidades de estas situaciones docentes, es necesario clarificar que las consideraciones que siguen se orientan a clases con un número de asistentes superiores digamos a 70-90 personas, pues la misma modalidad de intervención con grupos menores de hasta 30-40 alumnos permite una flexibilidad en la comunicación y en los intercambios mucho mayor. El tama-ño del grupo importa en estas situaciones de interacción, hasta el punto en que la dinámica de la clase magistral en grupos superiores a 70-90 es mucho menos flexible que para grupos medianos o reducidos, y sus efectos distintos, incluso cuando el profesor o profesora cree que se comporta de manera semejante.

| TABLA 5.1. ESTÍMULO DE UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO FUNCIONES | |
|---|---|
| **EJEMPLOS** | **FUNCIONES** |
| **Explicitar y organizar el contexto de E-A** | • Organizar los grupos y/o detallar los calendarios de trabajo.<br>• Dar orientaciones, normas y pautas de trabajo específicas para el grupo.<br>• Presentar los programas, los temas con los mapas de su recorrido temático, sus rasgos generales, algunos de sus rasgos específicos, etc. |
| **Orientar para la acción** | • Presentar y explicar las preguntas fundamentales o los problemas básicos que van a orientar el trabajo de reflexión posterior de los alumnos. Orientar acerca de errores comunes, etc.<br>• Proporcionar indicaciones acerca de lecturas fundamentales, de modalidades de trabajo, del tipo de evaluación, del empleo de ciertas herramientas.<br>• Comentar aspectos que pueden ser comunes a la mayoría de alumnos, de orden conceptual o metodológico, así como aquellas dificultades detectadas que pueden afectar al desarrollo del trabajo de cada alumno.<br>• Trabajar determinados aspectos instrumentales; elaborar o discutir criterios para evaluar materiales, procedimientos, recursos, etc. |
| **Facilitar el contraste, el intercambio y la autorregulación** | • Dar oportunidad de realizar presentaciones, demostraciones (orales, en vídeo, audio, en pwp, empleando recursos de la web2, etc.), de realizar ejercicios demostrativos sobre determinadas dificultades, etc.<br>• Organizar paneles, intercambios, debates sobre determinados temas o cuestiones, ya sea del temario o bien surgidas en el proceso de trabajo. |
| **Ofrecer apoyo al aprendizaje de los** | • Dar apoyo con conferencias organizadas en función de un evento, de una temática específica, preparada de algún modo con anterioridad y trabajada con |

| | |
|---|---|
| **alumnos** | posterioridad. |

En consecuencia, la actividad de clase expositiva puede ser funcional al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje si se dan algunas de las condiciones que siguen a continuación.

## 1. Cuando no es el modo de trabajo dominante para el aprendizaje y se conjuga funcionalmente con el conjunto de las actividades del estudiante

Puede observarse que las funciones descritas más arriba —la informativa, generar autonomía en el pensamiento y modificar actitudes— se configuran todas ellas en interacción con el trabajo de fondo de los alumnos, mediante la resolución de las tareas encomendadas, siempre que dichas tareas o modalidad de trabajo les activen en lo personal, es decir, que les lleven a elaborar, a encontrarse con dificultades, que les interroguen acerca de cómo organizarse el material, a seleccionar, a elaborarlo y presentarlo. Ninguna de las funciones definidas más arriba ejerce un papel sustitutivo de la actividad del estudiante, por el contrario, todas ellas pueden estimularla y potenciarla.

Por otra parte, la concreción de dichas funcionalidades en gran grupo implica una decisión previa más o menos planificada, requiere una determinada estructuración de los mensajes, de las intervenciones o de los materiales y de los tiempos, relativamente precisa. En este contexto, cuando las sesiones de trabajo en gran grupo se articulan sobre el continuo del trabajo del estudiante y no lo sustituyen, es donde las clases expositivas pueden explotar mejor las dimensiones informativa, actitudinal y creativa sobre el pensamiento y sobre la conducta personal del estudiante.

## 2. Cuando se emplea para presentar o explicar algo nuevo, sin lo cual los alumnos se encontrarían perdidos, o sirve para argumentar y comentar ciertos aspectos predeterminados

El aprovechamiento máximo por parte de la audiencia de una exposición se halla condicionado por su potencial de atención y por las fluctuaciones de la misma entre dicha audiencia. La defensa a ultranza de la clase magistral pasa por alto un dato objetivo altamente revelador, como es la curva *natural* de atención de una audiencia. Dicho nivel de atención, lógicamente dependerá de la atracción que ejerza la presentación. No obstante, una curva ideal como la siguiente (Figura 5.2) puede ilustrar perfectamente una situación prototípica en audiencias de grupos grandes.

La fluctuación de la atención explica en buena parte la falta de eficiencia de esta metodología, si bien aquella será variable en función de diversos parámetros como el tiempo empleado en la exposición o de otras condiciones como el grado de complicidad que se establezca con la audiencia, el prestigio del comunicador o comunicadora, la

efectividad narrativa desarrollada, la emoción comunicada, el empleo de refuerzos y la calidad de los empleados, el tipo de preguntas que se formulen a lo largo de la exposición, etc. En el cuadro siguiente se proporcionan algunas orientaciones que permiten mejorar el grado de atención y de reflexión mediante las clases expositivas.

**Figura 5.2** *Ejemplo de curva de atención, en una situación de clase magistral*




| TABLA 5.2. ORIENTACIONES PARA MEJORAR EL GRADO DE ATENCIÓN Y DE REFLEXIÓN EN LAS CLASES MAGISTRALES | |
|---|---|
| **MOMENTOS Y RECURSOS EN LA EXPOSICIÓN** | **PUEDE MEJORAR CUANDO SE CONSIDERAN LOS ASPECTOS SIGUIENTES** |
| **Al introducir el tema** | Considerar los puntos de vista de los alumnos sobre lo que se pretende exponer.<br>Empezar formulando preguntas estructurantes (referidas a situaciones que interpelan el conocimiento previo de la audiencia, o que excitan la curiosidad y permiten situar el tratamiento del tema).<br>Presentar algún esquema general del tema y la estructura básica a seguir en su desarrollo. |
| **En la misma organización del discurso** | Organizar la intervención a partir de un hilo discursivo claramente identificable, un hilo narrativo y de razonamiento que sea percibido como relevante por parte de la audiencia.<br>Seguir una línea secuencial o de progresión que sea clara.<br>Distinguir los hechos de los conceptos y situar ambos en las leyes o marcos que los explican.<br>Tratar las distintas ideas por separado.<br>Distinguir entre las distintas partes de la exposición.<br>Evitar extenderse sobre aspectos o temas todavía no introducidos suficientemente.<br>Cuidar el uso de los distintos conectores del lenguaje. |
| **En el desarrollo del mismo** | Combinar la exposición con preguntas en los puntos de mayor interés. Ilustrar ciertas consecuencias prácticas o derivadas de los mismos. Emplear de manera apropiada los conceptos (y la cantidad de los mismos). Mostrar las relaciones que se establecen con otros temas, o experiencias. Distinguir claramente los ejemplos de los argumentos. Usar los primeros con moderación y distanciarse rápidamente de ellos.<br>Proceder a síntesis parciales en los subtemas. |
| | |

| | |
|---|---|
| **Al final** | Retomar el tema central antes de concluir.<br>Sintetizarlo en algunas ideas básicas.<br>Introducir referencias a la explotación de lo tratado, o sobre el aprendizaje propuesto, atendiendo a lo que se acaba de presentar. |
| **En situaciones de clase expositiva menos formales** | Generar pequeños espacios de tiempo, a intervalos, para dejar pensar y formularse preguntas en el curso de la explicación, proporcionando oportunidades para que los alumnos exploren brevemente, entre sí, algunas afirmaciones, demostraciones o argumentos.<br>Examinar la comprensión de las principales ideas, a medida que se van exponiendo.<br>Organizar situaciones para el contraste de puntos de vista.<br>Darles la oportunidad de formular síntesis de los aspectos centrales de lo expuesto. |
| **Las ayudas iconográficas** | No aportar más información de la expuesta oralmente, dado su carácter complementario del discurso oral.<br>Emplearlas para fijar el esquema expositivo que se sigue, ya que refuerzan la comprensión.<br>Emplearlos como recurso intuitivo y no discursivo.<br>Atender a la accesibilidad de lo presentado: poderse ver y leer con claridad desde cualquier punto de la audiencia.<br>Considerar que cuanta menos información contengan suelen ser mejores. |
| **Los medios audiovisuales** | Ajustarlos al tiempo de la exposición.<br>Reducir o ajustar su empleo a las secuencias donde realmente se necesiten. Recordar que se subordinan a las exposiciones, a marcos de referencia identificables por los alumnos.<br>Si los alumnos pueden visionarlos independientemente de la clase, prescindir de ellos en las mismas.<br>En cualquier caso, trabajarlos ya sea a partir de una pauta de visión o de análisis de los mismos, o elaborando una de ellas. |

*Elavoración propia. Rué, J. (2001).*

No hay que perder de vista que toda exposición es una narración, por lo que será más efectiva si se construye atendiendo a las características propias de la narración, es decir, que contenga una *historia*, que no deje de lado los aspectos emocionales, las intenciones y los dilemas que dan sentido a las mejores narraciones y que no se confunda la objetividad de los datos científicos con la ausencia de un conocimiento narrativo de fondo, que aporta sentido a los datos presentados.

## 3. Cuando el tamaño del grupo permite formular preguntas para estimular la reflexión y el pensamiento autónomo

En la medida en que los grupos sean medianos o pequeños, el empleo de la situación de clase magistral puede estimular el pensamiento y el aprendizaje atendiendo las funciones siguientes (Tabla 5.3), de acuerdo con los objetivos respectivos. En situaciones de gran grupo algunas de estas funciones y objetivos podrían inducirse tan solo indirectamente, por ejemplo, mediante el empleo de presentaciones en powerpoint o bien con la distribución de hojas volantes complementarias de la sesión. En el anexo correspondiente a este capítulo podemos ver también algunas de las funciones posibles de la formulación de preguntas a los alumnos y sus posibles objetivos en el desarrollo de

la autonomía en la reflexión.

| TABLA 5.3. FUNCIONES POSIBLES DE LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS A LOS ALUMNOS Y SUS POSIBLES OBJETIVOS EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA REFLEXIÓN | |
|---|---|
| **FUNCIÓN PRINCIPAL** | **POSIBLES OBJETIVOS** |
| **Como una modalidad de control** | Comunicar al grupo el grado de atención y de implicación que se espera de ellos.<br>Centrar la atención del grupo sobre un tema en particular. Asegurarse de un determinado grado de comprensión básica de ciertos contenidos.<br>Verificar el grado de dominio conseguido por parte de ciertos alumnos (en grupos de tamaño medio). |
| **Como una estrategia reguladora** | Desarrollar el tema a partir de los propios puntos de vista del alumnado. Estimular a los alumnos a verificar lo que saben y cómo lo saben. Establecer diagnósticos más precisos acerca de lo que les dificulta cierto tipo de comprensión o de aprendizaje.<br>Interrogarse los alumnos acerca del desarrollo de un trabajo y de lo que están aprendiendo y del modo cómo lo hacen.<br>Contrastar sus logros con los demás, o con otras fuentes documentales. Realizar valoraciones acerca de cómo se ha comprendido un tema o un trabajo.<br>Recordar procedimientos o informaciones usadas con anterioridad. Revisar, recuperar o reforzar una enseñanza reciente. |
| **Como apoyo y estímulo al aprendizaje** | Abrir una oportunidad para aprender mediante la discusión regulada. Potenciar que lleguen a deducciones a su alcance, a partir de premisas basadas en datos proporcionados por las descripciones, los cálculos o las interpretaciones realizadas.<br>Plantearse nuevos ejemplos a partir de los principios trabajados. Contrastar lo que hacen con datos o con informaciones de su propia experiencia. |
| **Como activación de las actitudes y del pensamiento** | Despertar un mayor interés en el alumnado ante ciertos temas. Estimularlos a hacerse preguntas y a plantearse problemas.<br>Animarles a llegar a ciertas conclusiones o respuestas.<br>Estimular en ellos la actitud de observar.<br>Hallar argumentos o razones que expliquen algún hecho, ciertos fenómenos o conductas vinculadas a lo que se está trabajando. |

*Elaborado a partir de Rué, J., (2001), op. cit.*

## 4. Cuando se trata de organizar la síntesis de exposiciones, de intercambios mediante debates y paneles

Las sesiones expositivas de síntesis pueden llevar a los alumnos a la elaboración de sus propios puntos de vista, a mejorar sus propias perspectivas o enfoques, a subrayar la necesidad de dominar mejor ciertos conocimientos factuales o procedimientos.

### La organización del tiempo expositivo y la combinación entre actividades de enseñanza en las clases de gran grupo

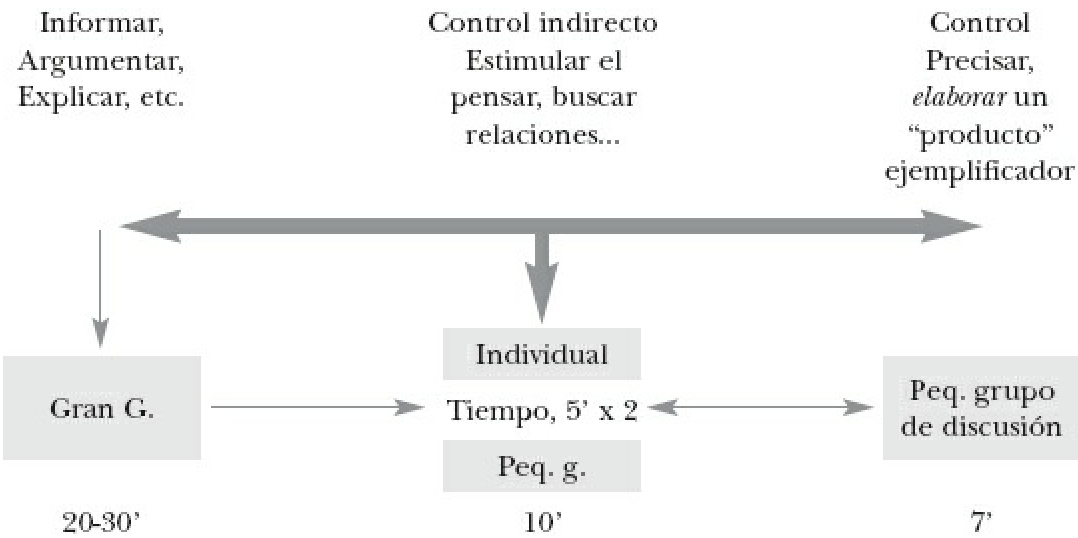
Lo que acabamos de comentar en el apartado anterior raramente se desarrollará de manera adecuada si no se combina en modalidades de organización efectiva de todo el conjunto de la actividad docente. En la Figura 5.3 se proponen tres modalidades genéricas para el desarrollo de la docencia en las aulas. En cada situación de organización temporal semanal de la docencia son posibles determinadas funciones.

**Figura 5.3** *Modalidades organizativas del tiempo de aula y sus funciones principales*

| TIEMPO | EJEMPLO | SIRVE PARA... |
|---|---|---|
| **Fragmentado** | 1 h + 1 h + 1 h | 1. Informar.<br>2. Comprender y analizar aspectos concretos, específicos. |
| **Semiconcentrado** | 11/2 h + 1 h | Id. anterior<br>Iniciación en aplicaciones, síntesis, evaluaciones puntuales, acotadas. |
| **Concentrado** | 3 h | Todas las opciones |

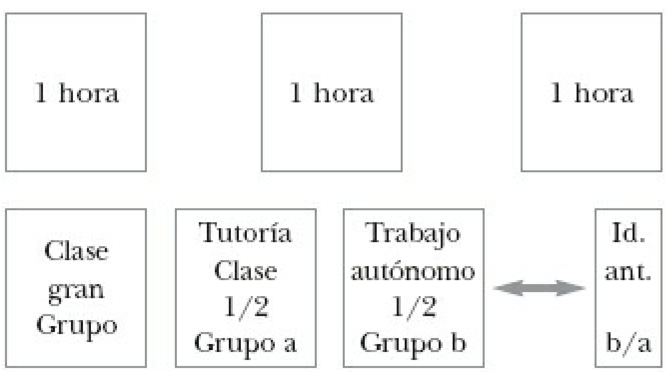
En la Figura 5.4 se pretende ilustrar cómo la exposición no es contradictoria con la exploración, por parte de los alumnos, de las ideas presentadas. En este ejemplo se propone reducir el tiempo expositivo a los aspectos esenciales (20-30’). Luego, individualmente primero y en pequeño grupo después (durante unos 10’), los alumnos deben llegar a cierto tipo de conclusiones para, si se desea, confrontarlas a partir de que hayan elaborado un esquema, un mapa, una breve síntesis, etc., de lo expuesto y analizado. Si hay tiempo disponible hasta los 60’ el profesor todavía tiene espacio para su síntesis o para enfatizar aquello que, a su juicio, debería ser matizado o profundizado. No se nos debe escapar que, aparte de la organización del tiempo, esta modalidad de impartir las aulas incorpora la planificación de las actividades que deben realizar los alumnos, qué tipo de formato deben adquirir sus síntesis, así como una regulación eficaz de los tiempos asignados.

**Figura 5.4** *Gestionar la reflexión en grupo en sesiones de una hora*




Otra modalidad de organizar las sesiones de aula, fragmentando el tiempo semanal, puede ser la que presentamos en la Figura 5.5. En esta modalidad organizativa, cada semana introduciría, por ejemplo, un tema de manera magistral. Luego, durante las dos sesiones restantes, los alumnos se subdividirían y desarrollarían un trabajo autónomo en el cual vincularían lo presentado en el aula con sus trabajos prácticos, con sus lecturas, con sus experiencias. Con el fin de facilitar el trabajo entre los estudiantes es importante definirles adecuadamente el tipo de pauta que deben seguir y el tipo de producción esperada.

**Figura 5.5** *Otros modelos de gestión del tiempo docente en la situación de "tiempo fragmentado"*




Alguien, con razón, puede objetar que realizar trabajo en grupo en situaciones de tiempo tan reducidas se le hace complicado, por las razones que sea. Sin entrar ahora en discusión, puesto que ya vimos en otro capítulo como era posible afrontar este aspecto, veremos los tres momentos que puede adoptar una sesión de aula (Figuras 5.6.-5.8), sin complicar ni la estructura física del aula ni de la organización del grupo.

**Figura 5.6** *Clase expositiva y funciones cubiertas, para un grupo de aula de 96 estudiantes*

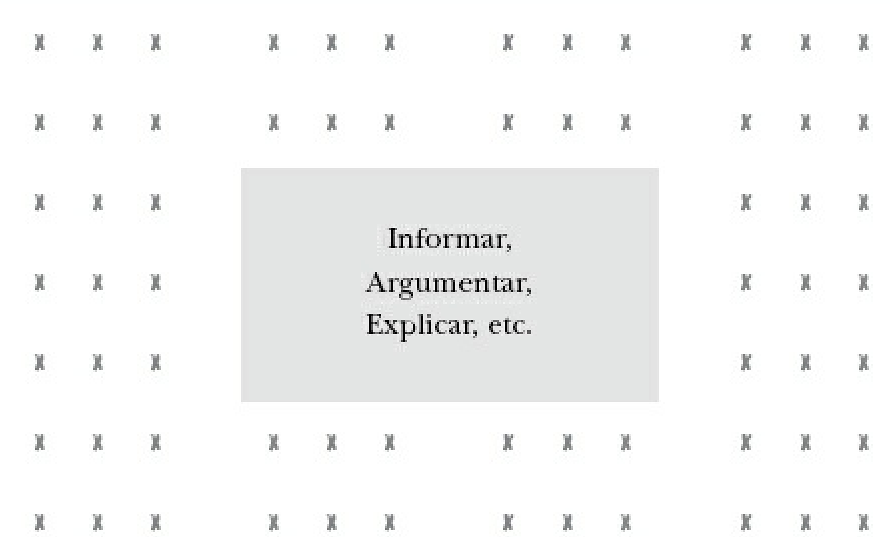



**Figura 5.7** *Clase expositiva y organización de pequeños grupos "in situ" y sus funciones (N = 32)*

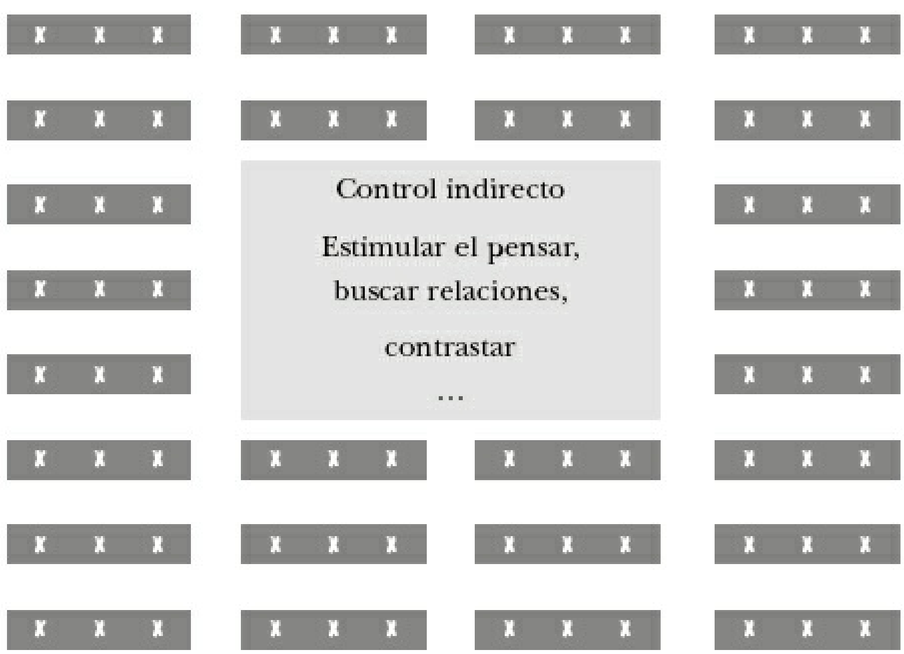
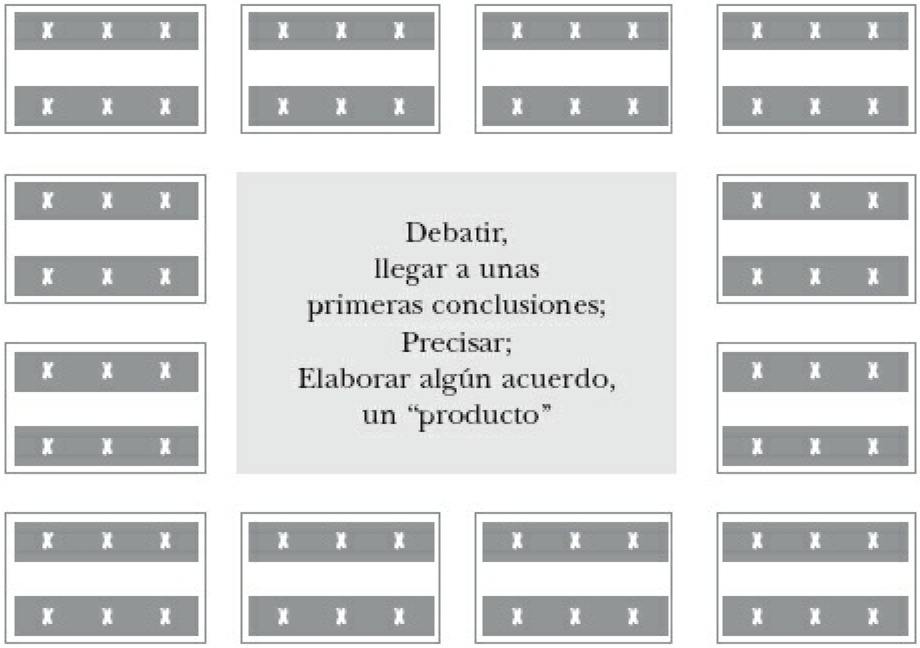



**Figura 5.8** *Clase expositiva y ampliación de los pequeños grupos "in situ" y sus funciones (N = 16)*




En esta progresión se observa cómo se pasa de algo a primera vista imposible, controlar lo que entienden o cómo perciben algo 96 alumnos, a tener un control relativamente preciso de su comprensión, de sus referentes, sobre un aspecto tratado cualquiera. Si el profesor, al finalizar cada clase donde se aplique este recurso, recoge 16 fichas firmadas por los seis componentes, por ejemplo, y corrige o analiza tan solo unas 8 de ellas, tendrá, con poco esfuerzo, una visión muy aproximada sobre el grado de comprensión o de reflexión de sus estudiantes acerca de determinados temas. Ello supone introducir un principio de autoevaluación o de autorregulación de los aprendizajes en las clases expositivas, tal como veremos más adelante. Dicha información puede serle de enorme utilidad en el ciclo siguiente de actividad, en las situaciones tutoriales, etc.

## Condiciones que favorecen el éxito en el aprendizaje en autonomía

Vimos más arriba que la autonomía supone una conquista, que es aprendida y que dicho aprendizaje puede ser, como todos, más o menos efectivo, en función de una serie de circunstancias. Antes de adentrarnos en las herramientas y recursos que favorecen las conductas de éxito en el comportamiento del estudiante, veamos algunas de las actividades que puede desarrollar autónomamente un estudiante en relación con una materia de acuerdo con lo que proponen Kirk, Bélisle & McAlphine (2003) a partir de su investigación sobre los estudiantes de la canadiense universidad de McGill:

- Escribir textos, informes, relatos.
- Hacer presentaciones orales, con o sin apoyos de recursos técnicos.
- Leer informes, libros, materiales de otros alumnos, artículos especializados.

- Implicarse en actividades de investigación, resolución de casos, problemas.
- Vincularse a pequeños grupos de trabajo con los iguales.

Todas estas actividades, si bien implican un conjunto amplio de competencias y habilidades, el alumno las realiza a partir de lo que ha aprendido previamente —ya sea mejor o peor— o de la forma como intuye que debe afrontarlas. Para que el desarrollo de estas actividades se traduzca en un aprendizaje de calidad y en una forma ordinaria de resolver los procesos formativos en ES, propongo reflexionar sobre cómo favorecer las mejores condiciones para que los alumnos puedan afrontar las actividades mencionadas con garantías de éxito, llamando la atención sobre algunos criterios importantes, así como sobre algunas herramientas cuyo empleo puede multiplicar el grado de eficacia en el trabajo desarrollado.

Comenta Cowan, (2006:34) que en 1980, en el Reino Unido, un grupo relevante de eminentes personalidades presentaron un manifiesto denominado *"Educación para la capacitación"* (Royal Society of Arts, 1980), el cual produjo un notable revuelo a pesar de la notoriedad de sus firmantes. La causa del mismo eran una serie de afirmaciones realizadas en forma de puntos a considerar en la docencia, a partir de las evidencias de la investigación al respecto. En dicho manifiesto se argumentaba que la competencia para aprender de los alumnos se incrementa de manera significativa si en el proceso de enseñanza y aprendizaje se dan una serie de condiciones como las que enunciaban:

- Emplear métodos activos de aprendizaje, los cuales desarrollan los intereses, habilidades y experiencias actuales de los estudiantes.
- Favorecer la cooperación entre ellos, ya sea en actividades de naturaleza cooperativa, ya sea animándoles a encontrar soluciones a problemas identificados por ellos mismos y hacerlo en contextos relevantes para sus vidas.
- Abrir espacios para sus actuaciones, para hacer y para organizar. En estas circunstancias, sus aptitudes creativas se desarrollan y mejoran.
- Implicarlos, de acuerdo con su grado de madurez, en la negociación con sus profesores acerca de lo que necesitan aprender.
- Cuando los métodos de evaluación y de reconocimiento a las actuaciones de éxito se ajustan a las actividades desarrolladas.
- Cuando los propósitos y objetivos del programa son comprendidos y aceptados por los alumnos y profesorado, y en ellos se da una coherencia entre el diseño del programa y su desarrollo efectivo.

Desde otra perspectiva más específica, y en la que fue una de las últimas publicaciones importantes de su vida, el prestigioso psicólogo suizo Hans Aebli (2001:153) proponía abordar cinco condiciones relacionadas con las anteriores para que los estudiantes desarrollen sus competencias en el trabajo autónomo:

- Establecer contacto, por sí mismos, con cosas e ideas.

– Comprender por sí mismos fenómenos y textos.
– Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos.
– Ejercitar actividades por sí mismos, para manejar información mentalmente.
– Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

En consecuencia, cuando se habla de condiciones, cuando Cowan apunta al revuelo levantado por el manifiesto citado, se está indicando que las mismas ni se entienden por igual, ni se desean de manera generalizada entre el profesorado. Pero también se infiere que no se desarrollan de manera espontánea entre la gran mayoría del alumnado. Tal como hemos visto con anterioridad, para muchos agentes educativos, profesores y alumnos incluidos, las modalidades vividas y aprendidas "de enseñar y aprender", sus reglas culturales y administrativas, ya definen suficientemente lo que debe hacerse o dejar de hacer. Es más, para aquellos agentes cuya estrategia fundamental sea dar u obtener el "apto" en una materia determinada, todo ello puede sonar incluso a engorro.

No obstante, las evidencias son tozudas: dichas condiciones nos informan acerca de otras posibilidades del aprendizaje, más allá del aprendizaje superficial. En los capítulos anteriores se ha argumentado que para que dichas condiciones ejerzan su efecto positivo, deben darse bajo la orientación y supervisión del profesor, formando parte del diseño global de la materia. De ahí que, para que las condiciones propuestas por Aebli tengan posibilidades realmente formativas, es importante que el profesorado interesado en el desarrollo de la competencia de autonomía gestione y regule con una cierta eficiencia los cuatro grandes *entornos de aprendizaje*, descritos también en el capítulo anterior, de acuerdo con dos consideraciones de tipo general:

– No debe olvidarse que todo alumno ha desarrollado una notable competencia adaptativa al medio institucional. Uno de los rasgos centrales de dicha competencia consiste en saberse manejar en la relación de autoridad académica y de control que invariablemente ejercerá todo profesor mediante sus propuestas.
– Considerar la relación entre el volumen de trabajo que requieren las tareas vinculadas a una determinada materia con el volumen de ocupación que piden el resto de actividades en las cuales se involucra, tanto en las otras materias, como en las actividades de orden personal o laboral.

En las páginas siguientes se aborda la descripción y el análisis de las posibilidades de determinados recursos y herramientas para el desarrollo de la Autonomía en el aprendizaje, más allá de los criterios generales apuntados.

## Recursos y herramientas para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo

Un importante error en la valoración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es el de centrarse en la síntesis de sus resultados, sin detenernos en el proceso que permite

alcanzarlos, sin atender a las acciones que son necesarias para llegar a su logro. Sin embargo, uno de los recursos fundamentales para el desarrollo de la autonomía es todo el conjunto de representaciones diversas mediante las cuales podemos expresar y analizar de forma explícita tanto el pensamiento como la acción. En este apartado veremos detalladamente algunos de estos diferentes recursos.

## Los organizadores gráficos del pensamiento y de la acción

Se entiende por *organizadores gráficos* del pensamiento todos aquellos recursos de naturaleza intuitiva y esquemática, virtuales o no, que ayudan a desplegar, a visualizar y hacer comprensible una determinada representación de algún aspecto del conocimiento que se está trabajando: sus conceptos fundamentales, su estructura interna y el tipo de relaciones que se dan en el seno de dicha estructura entre los diversos elementos que la componen. Enlazan con una modalidad de organizadores del pensamiento tradicionalmente muy empleada, aunque visualmente nada gráficos y más abstractos, como las taxonomías y los cuadros sinópticos[2].

Entenderemos también como organizadores gráficos de o para la acción, a toda representación esquemática, más o menos abstracta, que permita visualizar o anticipar el proceso de una determinada secuencia de actividades, su naturaleza y sus relaciones, para hacer comprensible el logro de un determinado resultado o finalidad. Dichos recursos organizadores encajarían dentro de lo que más arriba se ha denominado como "entorno estructurante" de la acción.

Dichas herramientas no son unos recursos técnicos cualquiera. Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, más concretamente, desde teorías constructivistas como la de la *asimilación* de Ausubel (1963), son contemplados como recursos para realizar conexiones *significativas* entre aquello que los sujetos ya conocen y el nuevo conocimiento que intentan desarrollar. A medida que estas conexiones entre lo nuevo y lo existente son conceptualmente más sólidas, el potencial de aprendizaje se amplía, porque las personas se vuelven más activas en el desarrollo de aquella comprensión y su aprendizaje se vuelve más *profundo*.

Los *mapas conceptuales* constituyen representaciones visuales, bien sean abstractas o intuitivas, de las relaciones significativas entre los conceptos y las preposiciones que los vinculan. Su introducción y empleo como herramienta del aprendizaje, en un enfoque que pretende dotar de mayor autonomía en el alumnado, se justificaría en lo que más arriba se ha descrito como "entorno estructurante de la acción" y del conocimiento.

La idea del empleo de los mapas conceptuales en los procesos de aprendizaje, desarrollada por Joseph D. Novak (Novak y Gowin, 1984), propone visualizar el conocimiento mediante la representación que de él se hace la persona que aprende. Dicha visualización se organiza mediante un sistema de red, con nódulos que identifican a los distintos conceptos, relacionados entre sí por enlaces identificados mediante proposiciones.

Todas las evidencias (Cox, 1999, Keller et al., 2006) que se recogen en relación a los mapas conceptuales en el estudio, en la resolución de tareas y de problemas, en definitiva en el trabajo intelectual, muestran —de acuerdo con la teoría de Ausubel citada más arriba— cómo su empleo mejora la calidad de la información manejada, de los aprendizajes y de las acciones, por algunas razones importantes. Ello es congruente también con lo que estableció Vygotski (1896-1934) en su *Pensamiento y Lenguaje* cuando expuso por primera vez el papel del lenguaje como estructurador del pensamiento.

En efecto, al *externalizar* los individuos su manera de conocer de un modo visible es posible:

- Organizar más eficazmente la información disponible.
- Distinguir aquella que es más relevante, discriminándola, sintetizándola mejor.
- Estructurar y organizar un conocimiento dado —o los factores intervinientes o en las decisiones apropiadas para una acción compleja—, mediante una mejor comprensión del tipo de relaciones internas que lo configuran.
- Comprender mejor la jerarquía entre los distintos conceptos y la secuencialización de las decisiones o acciones.
- La progresiva diferenciación entre dichos conceptos.
- Revisar errores.
- Adoptar una visión más holística de lo anterior.
- Analizar aquella forma de conocer o de actuar y contrastarla con otras.
- Facilitar su propia reelaboración y eventual mejora.
- Recordar mejor y de modo más significativo el aprendizaje elaborado.
- Trazar un plan de explicación sistemática de una realidad determinada ante una audiencia.

Adicionalmente, la tecnología digital ha aportado nuevos recursos técnicos para la elaboración y representación de los mapas conceptuales. En este sentido, la herramienta *Cmap*[3] permite elaborar, compartir y publicar representaciones de manera cooperativa. Si en las versiones tradicionales de lápiz y papel sólo se podrían representar las ideas más abstractas, con los nuevos recursos, con la posibilidad de emplear sistemas de hipertexto, de insertar imágenes y fotos, las elaboraciones digitales de mapas pueden alcanzar niveles mucho más elaborados de representación, incorporando explicaciones complementarias y relaciones con otros conceptos.

Cuando decimos que los estudiantes lean, que busquen información, que elaboren una síntesis de las informaciones recopiladas, o que afronten un problema determinado, sin proporcionarles otros recursos complementarios, estamos, de hecho, apelando al modo cómo ellos mismos se manejan en el empleo de sus herramientas procedimentales en relación con la información recogida. Aunque deseemos que posean aquella determinada competencia, no podemos estar realmente seguros que la mayoría la tengan desarrollada

ni de que se manejen adecuadamente o con eficacia en el tiempo asignado. Esta condición implícita, para algunos de ellos, puede erigirse en obstáculo para realizar un aprendizaje efectivo.

Facilitar que los estudiantes desarrollen este tipo de recursos puede parecer que escapa al papel del profesor, por insistir en algún aspecto aparentemente conocido o que realmente no le compete. Pero ello es sólo un prejuicio ideológico. No se puede hurtar el procedimiento de elaboración del conocimiento, del mismo conocimiento. Algo que, por ejemplo, no se obvia en la enseñanza tecnológica o en la introducción a un laboratorio, porque se considera, también, que la ineficiencia tendrá costes que no asumirá el estudiante y sí los responsables del laboratorio o del taller. En consecuencia, es altamente recomendable insistir en el hecho de que los estudiantes empleen este tipo de recursos, en beneficio propio y en el de la calidad del estudio realizado.

El empleo de estos recursos no sólo beneficia al alumno, también incide en la calidad de la enseñanza impartida. Al revelar la estructura del conocimiento que el alumno posee en el momento de la elaboración del mapa, se muestran como una vía muy efectiva para evaluar u observar qué comprenden los estudiantes y el modo cómo lo hacen en relación con un determinado conocimiento. Proporcionan, además, evidencias de la calidad y del grado de precisión que utiliza un individuo en el desarrollo de un pensamiento y del grado de profundidad alcanzado, lo cual puede redundar en el modo cómo enfocar los docentes un determinado aprendizaje.

La diversidad y disponibilidad de recursos, especialmente mediante la red, para organizar el trabajo es hoy enorme. Por lo tanto, la introducción de los diversos recursos a los estudiantes será en función del nivel formativo en el que se hallen, así como de lo que ellos mismos tengan consolidado. En consecuencia, lo que veremos aquí son algunos ejemplos de aquellas representaciones gráficas del conocimiento, con el fin de comentar su potencial formativo y su contribución a una mayor autonomía intelectual del estudiante.

Pero el profesor también puede emplear dichos recursos con distintos propósitos: con el fin de facilitar en sus alumnos una pre-elaboración del conocimiento que va a ser objeto de aprendizaje; para presentar un tema nuevo y organizar los conceptos que se van a desarrollar en él; para presentar y explicar un tema complejo o una idea abstracta de manera más concreta y gráficamente, o para relacionar conceptos ya desarrollados con los nuevos, así como para organizar la evaluación de los aprendizajes propuestos.

La sugerencia de empleo que se hace aquí es que las herramientas para la representación gráfica del conocimiento acompañen a las tareas del alumno, como evidencia de su grado de comprensión, en todas aquellas actividades que deban ser objeto de un aprendizaje más cuidado o elaborado, a juicio del profesor, o de las que se sometan a evaluación.

## Algunos tipos de representaciones gráficas[4]

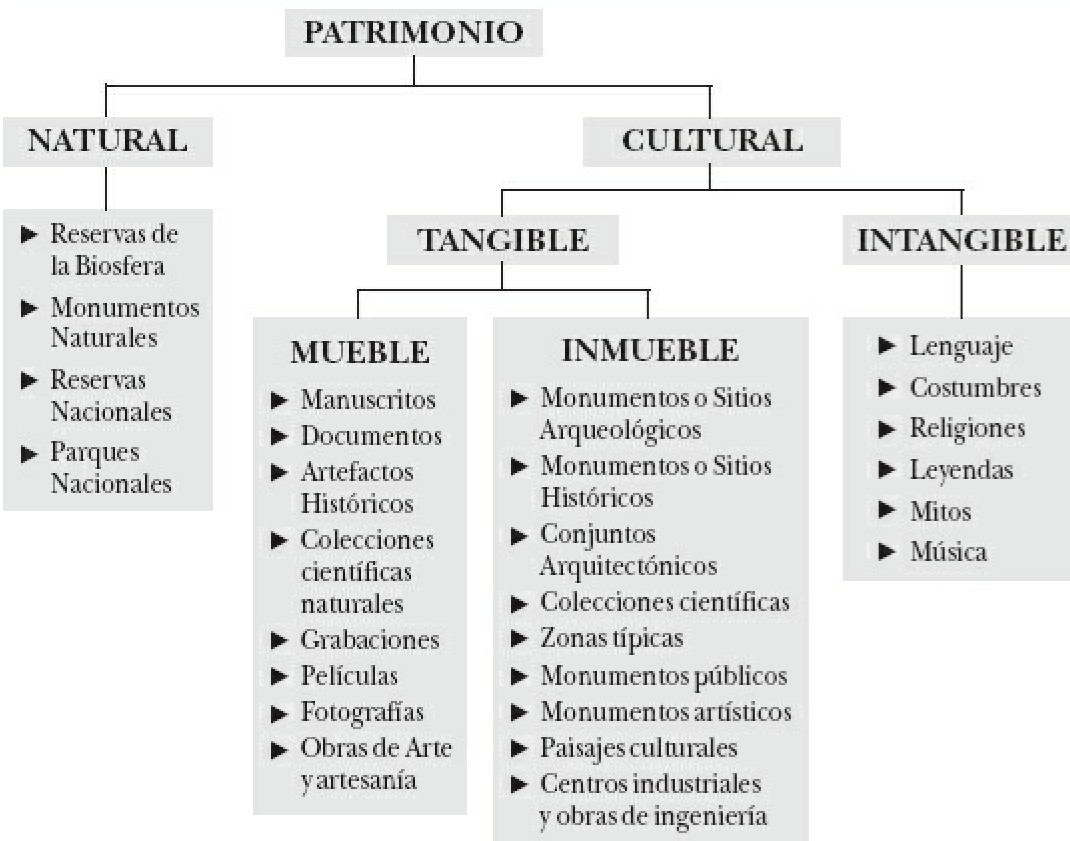
Los ejemplos que se seleccionan se han rastreado en la web en la cual, por otra parte, se encontrarán variaciones de las mismas así como explicaciones e ilustraciones sobre su empleo. Dichos ejemplos, por tanto, sólo tienen valor ilustrativo ya que mi propósito no es tanto explicar cada una de las herramientas como ilustrar la posición que se mantiene a lo largo de este apartado: poder contar los alumnos con herramientas de trabajo adecuadas al problema que deban resolver. Ello les ayudará a desarrollarse a la vez con mayor autonomía y profundidad en el aprendizaje.

El hecho de mostrar diversas posibilidades facilita la aproximación de los alumnos al dominio de esta herramienta de trabajo. Algunas de estas representaciones aparecerán como más simples, otras como más complejas. Sin embargo, recuérdese que para quien se inicia ninguna herramienta es simple. A su vez, la herramienta más simple proporciona importantes ventajas comparada con el hecho de no poseerla o de no asociarla a lo que hacemos.

## 1. Representaciones centradas en los significados básicos o mapas semánticos

Pueden adquirir diversas modalidades de representación espacial, ya sea vertical o radial, centrada en los grandes significados vinculados a un tema de trabajo o de acción. En ellas, el concepto nuclear y los aspectos que lo desarrollan se organizan a su alrededor o se derivan del mismo.

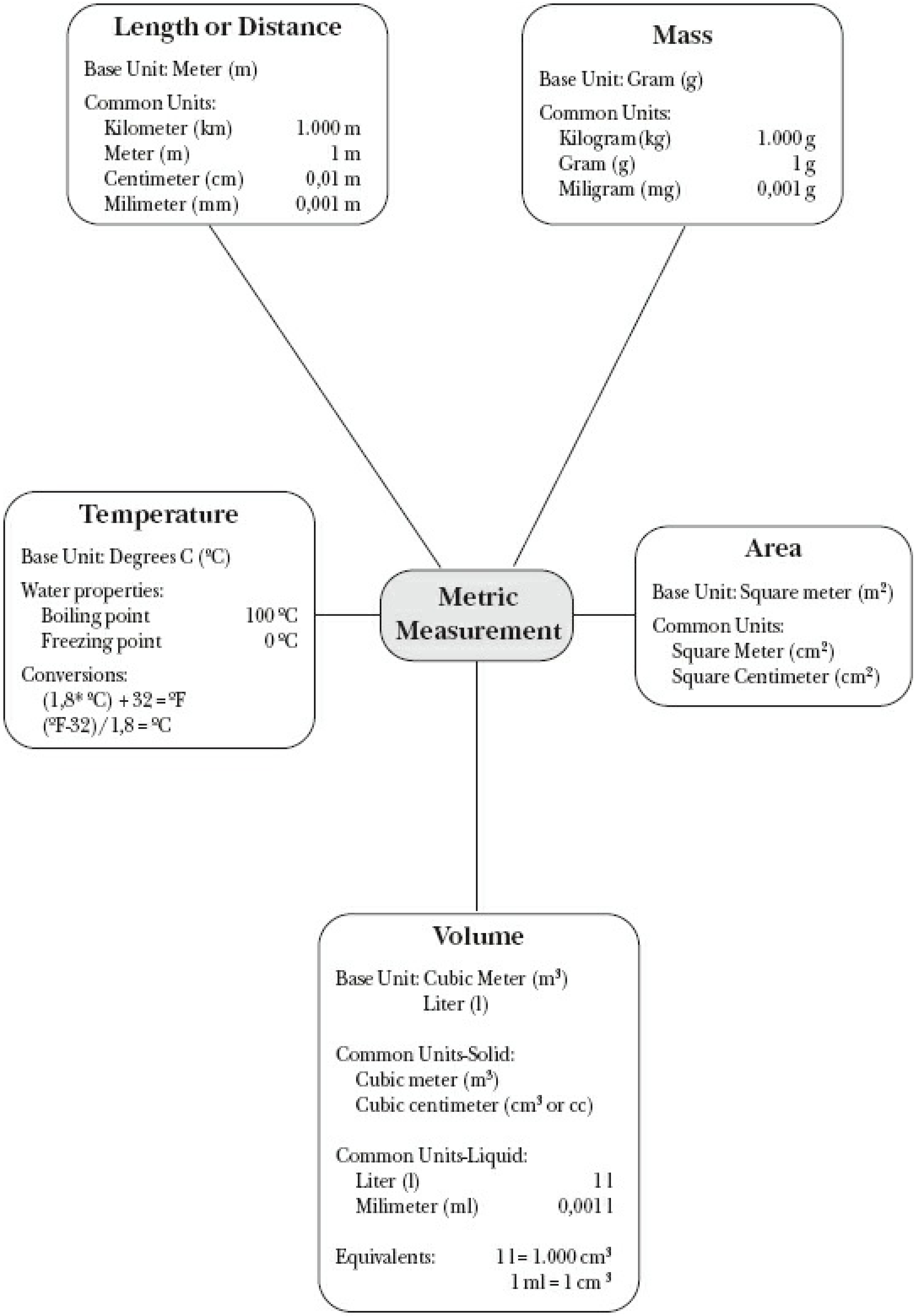
**Ejemplo n.º 1**




En: http://www2.redenlaces.cl/webeducativos/patrimoni/img/il·lustracions/flujograma.gif

En:
**http://www2.redenlaces.cl/webeducativos/patrimoni/img/il·lustracions/flujograma.gi**

**Ejemplo n.º 2**

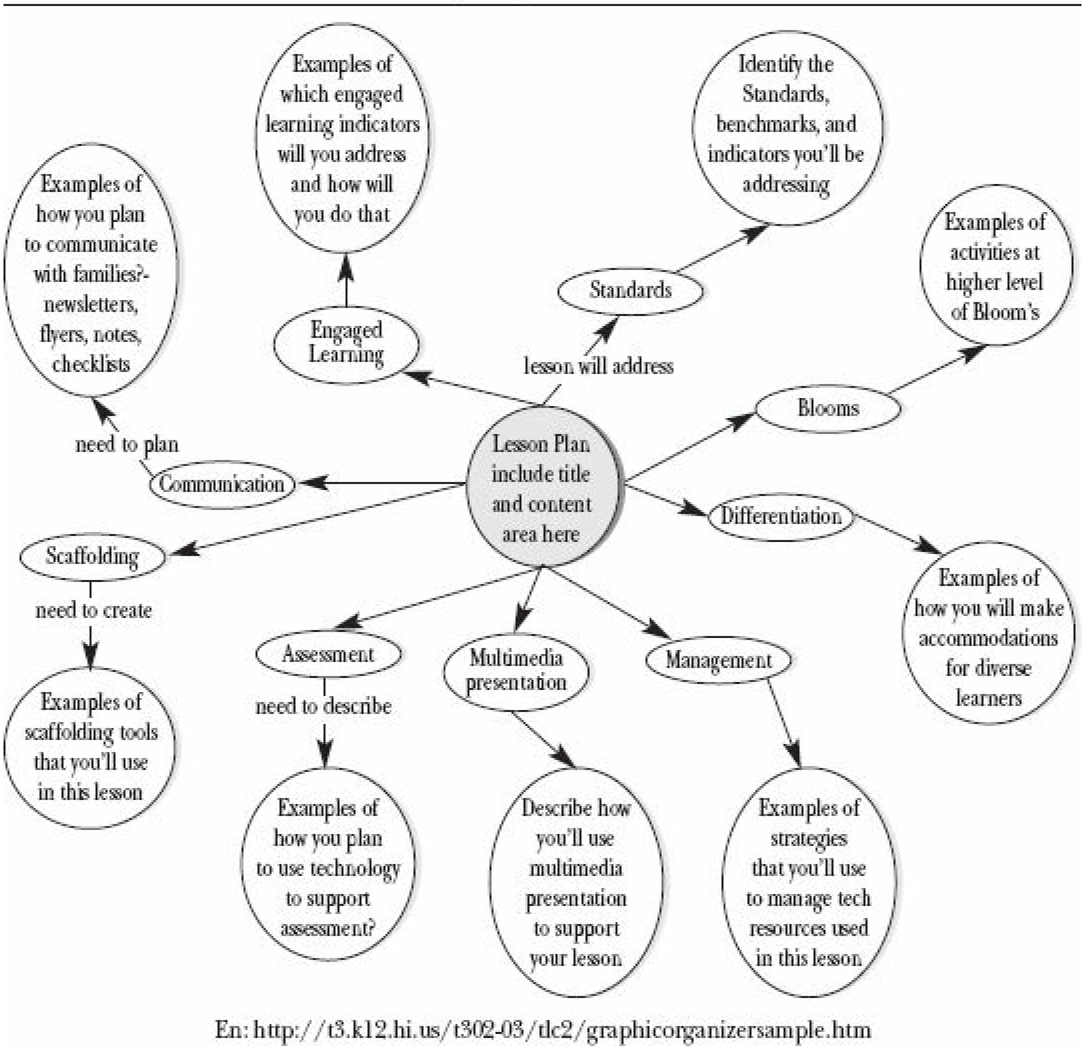



En: http://clarke.lexingtonma.org/teams/atlantis/science/Measure/MeasureFiles/Meas_Graphic_Org_p18.gif

En:

**http://clarke.lexingtonma.org/teams/atlantis/science/Measure/MeasureFiles/Meas_G**

**Ejemplo n.º 3**




En: **http://t3.k12.hi.us/t302-03/tlc2/graphicorganizersample.htm**

## 2. Representaciones para jerarquizar conceptos o mapas conceptuales

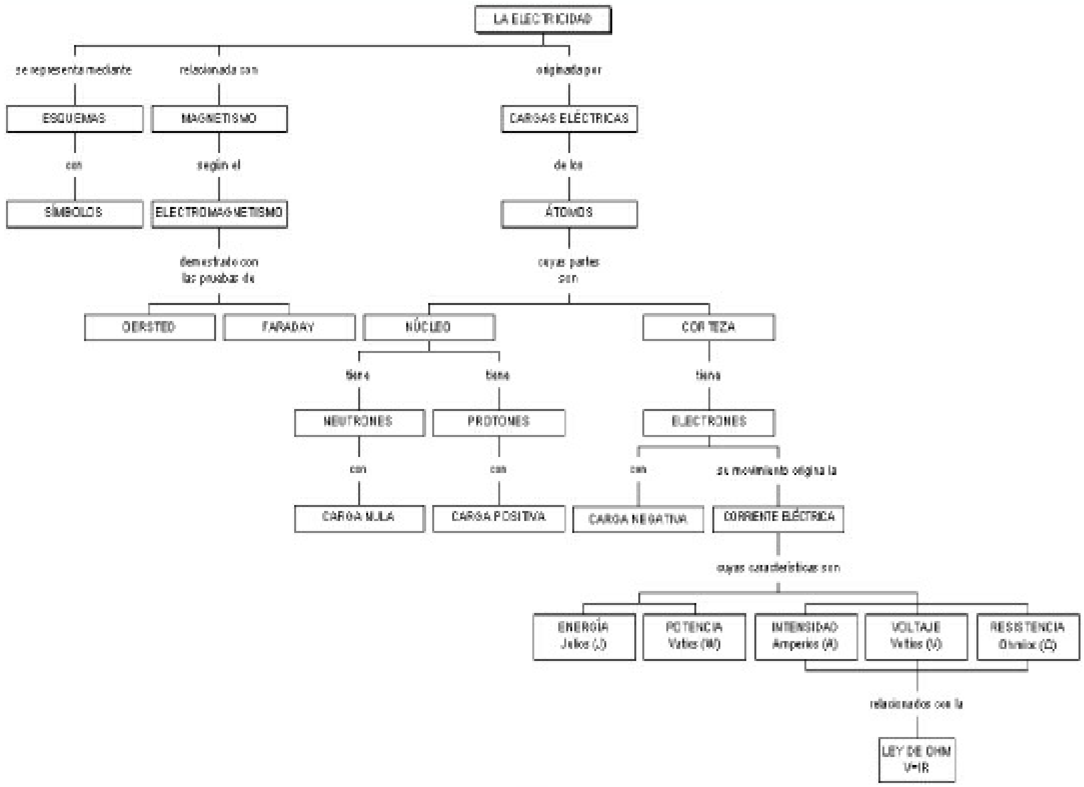
Recordemos que los mapas cognitivos y los conceptuales configuran redes en las cuales los conceptos son nódulos y las líneas indican las relaciones entre conceptos. Estos se disponen guardando relaciones espaciales entre sí, más cerca o lejos, arriba o abajo, en función de su mayor o menor semejanza o mayor o menor proximidad conceptual. Dicho recurso, cuando se sabe emplear, permite evaluar de manera muy fiable la estructura de conocimiento de un alumno sobre un dominio determinado. A su vez, distintos evaluadores alcanzan altos niveles de acuerdo en la evaluación de mapas, de acuerdo con los trabajos de Shavelson y Ruiz-Primo (2000) ya citados.

Los *mapas cognitivos* subrayan o ilustran las relaciones entre conceptos y los *mapas conceptuales* destacan los significados que están relacionados entre sí. Mientras que los primeros se basan en la memoria asociativa, los segundos expresan la comprensión mediante redes semánticas. En los segundos, las líneas que expresan relaciones se hallan descritas por preposiciones, adverbios, verbos, etc. y expresan la naturaleza de la relación descrita. El empleo de mapas permite elaboraciones del mayor nivel, por parte del estudiante, en la medida en que la exigencia de establecer relaciones o significados implica un elevado nivel de auto-explicación y de justificación en las decisiones, algo que no se observa cuando los alumnos deben *completar* o *llenar* espacios con sus respuestas, donde el nivel de auto-argumentación es mucho más bajo y el empleo del recurso "yo creo" es mucho más elevado.

Este tipo de organizadores son los que se identifican propiamente con la idea de "mapa conceptual". Desde un concepto general pueden desarrollarse hasta alcanzar el grado de precisión deseado. Obsérvese en ellos la jerarquización conceptual y la relación que se describe entre los diversos conceptos. Distintas versiones del mismo —o de las necesidades explicativas del concepto o tema analizado— pueden poner más énfasis en las relaciones internas, en la jerarquía de las mismas y en las relaciones internas de subordinación o en ambas.

Dichas representaciones pueden emplearse también en las situaciones de evaluación específicas, centradas en el dominio por parte de los estudiantes de ciertas estructuras. En dichas situaciones, los alumnos pueden disponer de una serie de conceptos, siete, diez, veinte, que deben organizar en la modalidad de mapa, bien de tipo cognitivo, bien de tipo conceptual.

**Ejemplo n.º 4**




En: www.irabia.org/.../ resumen_y_mapa_conceptual.htm

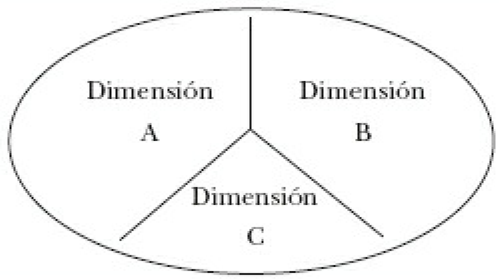
## 3. Representaciones que enfatizan relaciones entre conceptos

El propósito de su empleo puede variar en función de las prioridades formativas. Entre estas representaciones podemos encontrar las matrices o tablas que permiten a un estudiante identificar las principales relaciones o interacciones entre variables:

| | *Ítem 1* | *Ítem 2* | *Ítem 3* |
|---|---|---|---|
| Atributo A | | | |
| Atributo B | | | |
| Atributo C | | | |

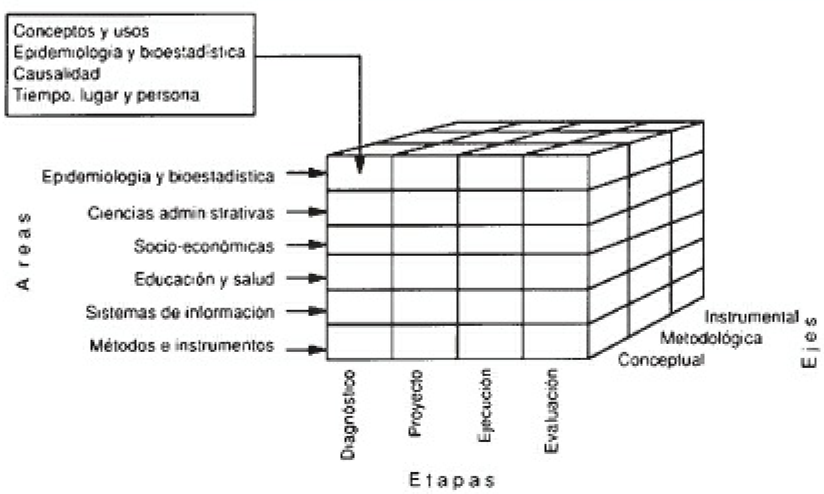
Una segunda representación que enfatiza la posibilidad de destacar o de visualizar las principales dimensiones de algún concepto o aspecto analizado sería la modalidad de verlas organizadas en forma de Y.

**Ejemplo n.º 5**




Para visualizar las diversas interacciones en una estructura de conocimiento más compleja, en cambio, se puede emplear la herramienta en forma de "cubo".

**Ejemplo n.º 6**



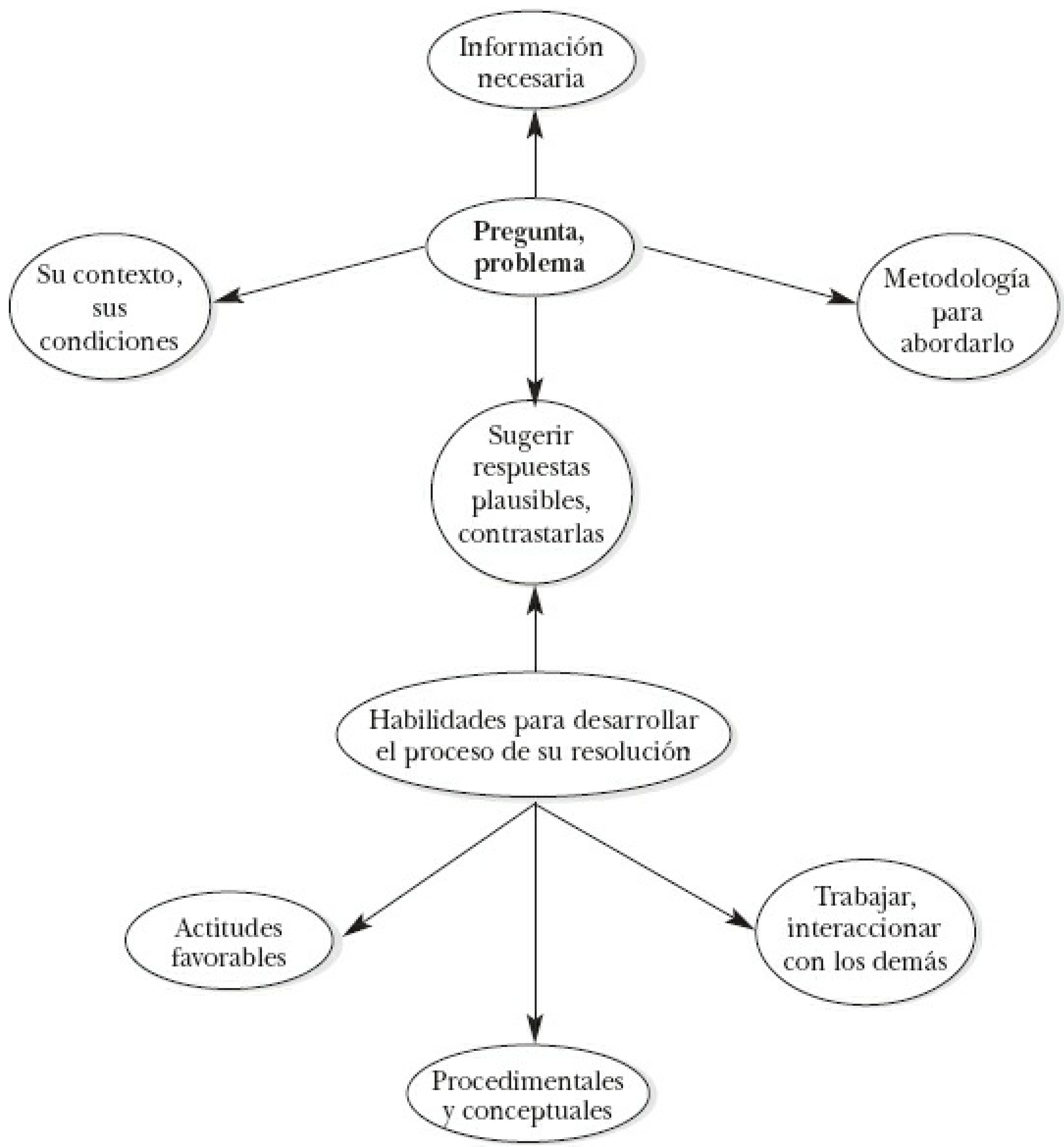

En: http://www.insp.mx/salud/y/y0106901.gif

## 4. Representaciones para afrontar un problema

Un concepto que acuñó Ausubel para promover aprendizajes más profundos fue el del *andamiaje*. Si un andamio ayuda a construir, todo andamiaje es un recurso facilitador externo de apoyo, proporcionado para promover la construcción de un alumno de su propio conocimiento. En el caso de tener los alumnos que afrontar una situación-problema, la siguiente es una fórmula para abordar su resolución:

**Ejemplo n.º 7**

*Esquema para iniciarse un alumno en el abordaje o la resolución de un problema*




*Fuente: elaboración propia.*

## 5. Recursos para contrastar información

Un recurso adicional a las representaciones anteriores lo constituyen las herramientas para organizar un contraste sistematizado entre diversas informaciones. En este sentido, la deliberación, como competencia, es una estrategia de comportamiento fundamental en la Educación Superior. En especial, la deliberación fundamentada en estrategias de pensamiento sistemático, basada en recursos transparentes, en evidencias contrastables y en interacción con los demás.

Una herramienta para la reflexión puede ser la conocida como *diagrama de Venn.*

Dicha herramienta permite representar la relación entre los elementos comunes y los diferenciales entre dos problemas o realidades comparadas.

**Ejemplo n.º 8**

Dentro de esta opción encontramos también recursos gráficos para facilitar la toma de decisiones, a partir de un proceso de deliberación. Veremos dos herramientas, la conocida por *diagrama en T* y el esquema o cuadro CPN (Consideraciones, aspectos Positivos y Negativos). Mediante la primera, es posible comparar los diversos aspectos favorables de una posible solución a un problema con sus aspectos desfavorables, con el fin de aportar mayor solidez a la opción finalmente adoptada.

**Ejemplo n.º 9**

| *Problema X* | |
|---|---|
| *Alternativa de solución 1* | |
| *Favorable* | *Desfavorable* |
| | |

El cuadro CPN, como variación del anterior, maneja tres columnas, la de las condiciones o aspectos a considerar prioritariamente, y las respectivas valoraciones, positivas y negativas que cada uno de ellos puede recoger, con el mismo fin anterior.

**Ejemplo n.º 10**

| *Tópico/Problema…* | | |
|---|---|---|
| *Aspectos a considerar* | *Valoraciones Positivas* | *Valoraciones Negativas* |
| | | |
| | | |
| | | |

## 6. Representaciones adoptadas a partir de los análisis de control de calidad

Dichas representaciones constituyen recursos empleados para analizar determinados efectos y las causas que los han generado. Pueden ir desde los histogramas, hasta la tabla de Pareto, la tabla de especificaciones, los diagramas de causa y efecto, etc.

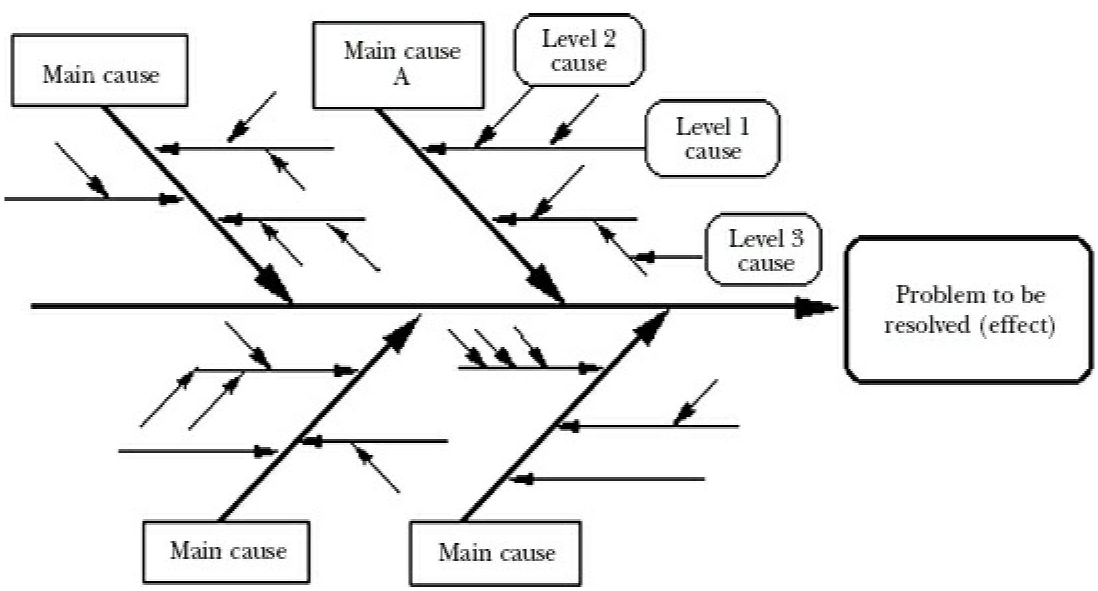
Una de las principales herramientas es la conocida como *“espina de pez” (fishbone*

*diagram)* o también por el nombre de su creador Kaoru Ishikawa, un estadístico japonés experto en temas de calidad. El diagrama de Ishikawa (usado a partir de 1960) permite un examen sistemático de las relaciones entre factores causales y sus efectos. Puede ser empleado para determinar las verdaderas causas de un problema; las razones por las cuales un proceso (técnico) tropieza con dificultades, con problemas, con interrupciones o bien no produce los resultados deseados. También puede emplearse para identificar mejor aquellas áreas sobre las que es necesario profundizar en la obtención de datos. Se organiza alrededor de una línea horizontal sobre la que se cruzan tres grandes ejes:

- El de las 4M[5] (métodos, máquinas, materiales y mano de obra).
- Las 4P (lugares, procedimientos, personas y actuaciones).
- Las 4S (suministradores, sistemas, habilidades y entornos).

Se recomienda colocar en la *cabeza del pez* el problema a analizar. Luego cada uno de los factores señalado se combina de acuerdo con el problema y se le van añadiendo factores o aspectos explicativos atendiendo a distintas preguntas: ¿Qué es lo que produce el efecto analizado? ¿Por qué lo produce? ¿Qué lo podría explicar?

**Ejemplo n.º 11**



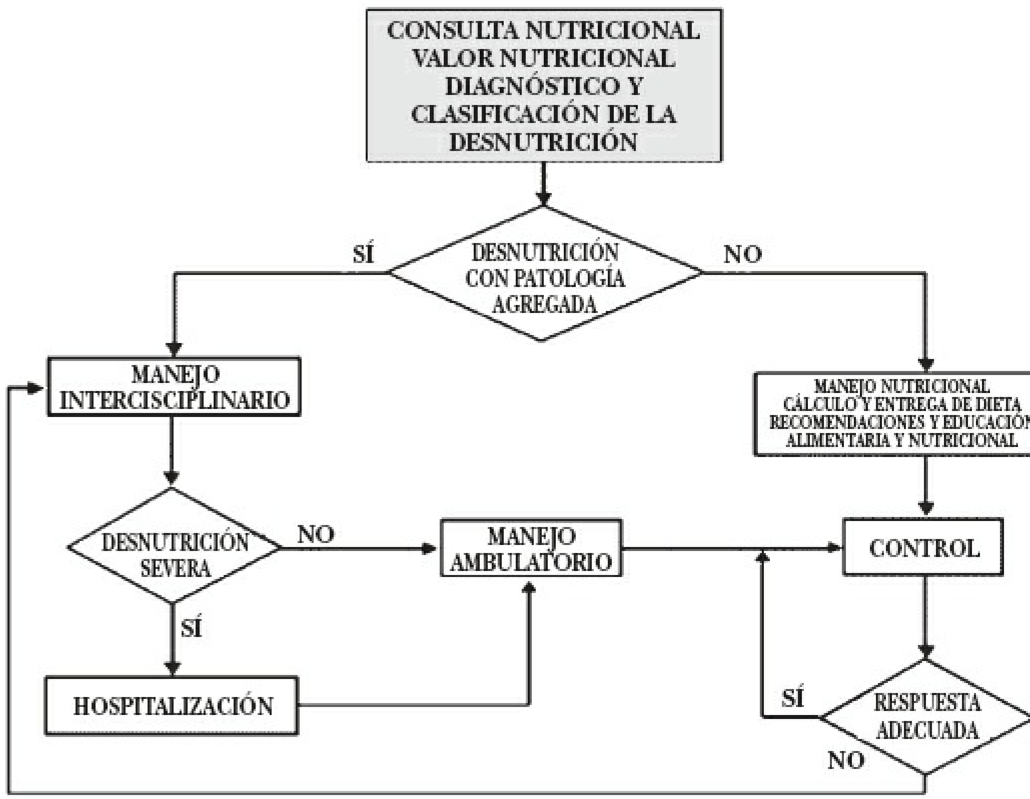

En: http://pdca.files.wordpress.com/2006/05/ishika.gif

## 7. Representaciones gráficas para describir secuencias

Se denominan diagramas de flujo. Explicitan las opciones, los pasos, las secuencias o las etapas que configuran una acción o un procedimiento determinado. Obsérvese que también utilizan conectores, aunque éstos no identifican las relaciones conceptuales, sino

las posibles opciones dentro de las secuencias identificadas.

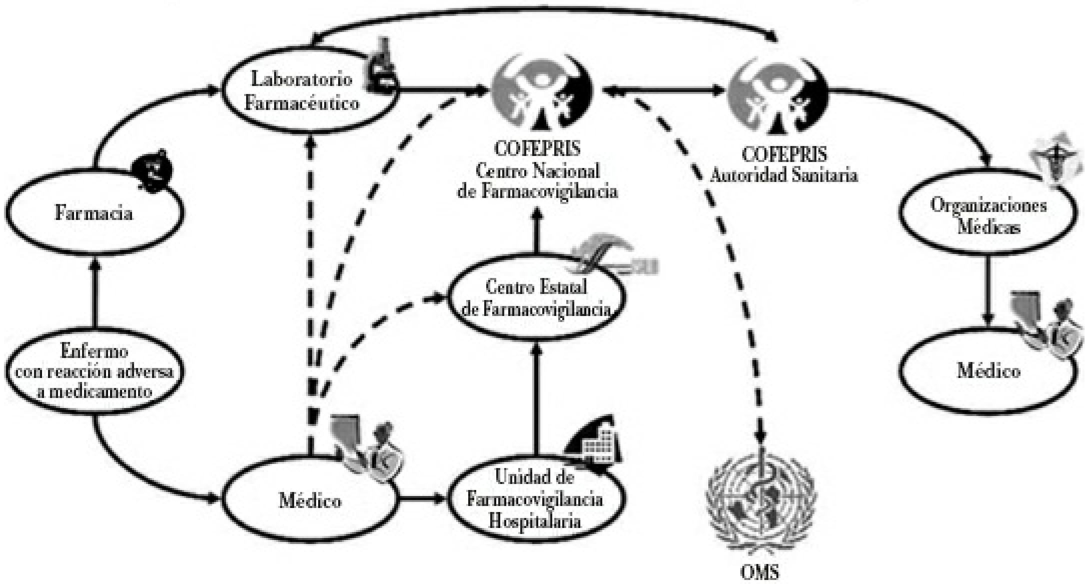
**Ejemplo n.º 12**




En: www.disaster-info.net/.../ pautas2004/6anexo4.htm

**Ejemplo n.º 13**

**Flujo de Información en el proceso de Farmacovigilancia**




En: http://www.texcell.com.ar/graph/DiagramaFlujo.jpg

## 8. Recursos para redactar un informe

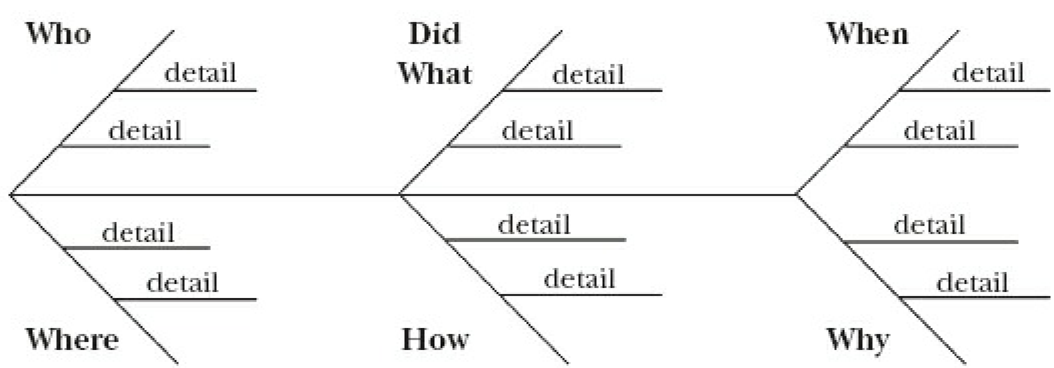
Es relativamente frecuente escuchar entre profesores que los textos producidos por los alumnos no siempre son ordenados en lo referente a la secuencia de ideas, al tipo de argumentación o que sus argumentos son muy intuitivos y se hallan faltos de evidencias. Como las demás, esta competencia no se desarrollará en un buen sector de estudiantes si no se la estimula de manera adecuada. El recurso del ejemplo siguiente constituye un tipo de pauta a partir de la cual los estudiantes pueden realizar ensayos breves —y fáciles de revisar— y adquirir la disciplina necesaria para desarrollar un breve discurso, pero estructurado con lógica, fundamentado y debidamente argumentado.

**Ejemplo n.º 14**

| Título | | |
|---|---|---|
| **Breve introducción explicativa y Conceptos clave** | | |
| **Concepto clave 1** | *Ideas relacionadas* | *Evidencias y tipos de…* |
| | | |
| | | |
| **Concepto clave 2** | | |
| | | |
| | | |
| **Concepto clave 3** | | |
| | | |
| | | |
| **Conclusión** | | |
| **Referencias citadas** | | |

Finalmente, el ejemplo siguiente es una muestra ilustrativa de la adaptación del diagrama de Ishikawa a la producción del texto narrativo. El grado de complejidad del modelo puede variar, obviamente, en función del grado de desarrollo de las competencias del alumno.

**Ejemplo n.º 15**



Empieza a ser relativamente frecuente que muchos docentes organicen la resolución de determinadas actividades en sus materias mediante grupos pequeños de estudiantes. Ello suele realizarse de acuerdo con criterios intuitivos, por parte de alumnos y profesores, en relación con el número de componentes, con el tipo de roles dentro del grupo y con las actividades y procedimientos a realizar. Por poner un ejemplo cualquiera, uno de los criterios más frecuentes es que los alumnos se organicen en grupos de alrededor de cinco-seis personas.

Esta sencilla descripción perfila un marco muy limitado para el desarrollo efectivo de la actividad de trabajo grupal, por lo que no es de extrañar que se puedan anticipar algunas de las dificultades percibidas por los profesores en su desarrollo, por ejemplo la inseguridad acerca de la participación efectiva de todos los alumnos en el trabajo final presentado.

## La noción de cooperación dentro del grupo

Aunque lo parezca, no es ninguna obviedad decir que un grupo sólo trabajará cooperativamente si su estructura se lo permite. Es decir, el concepto de trabajo cooperativo no es un término sinónimo o sustitutivo de la noción “trabajo en grupo”, sino una acepción cualitativamente superior del mismo. De manera semejante a las interacciones sociales que se dan en la vida ordinaria, el simple hecho de que las personas se relacionen o se coordinen en una situación social no supone necesariamente que cooperen realmente y que juntas mejoren lo que puede hacer cada una por separado. Para que la cooperación sea posible, en una situación laboral o relacional del tipo que sea, se requieren además determinadas condiciones estructurales, de composición, de roles, etc.

Veamos cómo definen la noción de cooperación en el trabajo grupal los psicólogos sociales y hermanos Johnson & Johnson (1978): «En una situación *cooperativa* los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos *si, y sólo si,* los demás consiguen los suyos”. Así pues, la *cooperación interindividual* no descansa en una consigna verbal del profesor, sino que es una modalidad de interacción que se da en la ejecución de la actividad, debida a las propias características de la tarea que se propone y a la configuración del pequeño grupo.

## Las condiciones estructurales del pequeño grupo cooperativo en ES

Veamos a continuación, seis condiciones estructurales necesarias a considerar por parte del profesor que organiza una actividad, para que realmente se produzca un grado

efectivo de cooperación en las propuestas que incorporan el trabajo en grupo.

1. La *composición del grupo.* Se recomienda entre 2-4 componentes, con preferencia por tres componentes; efectivamente, tres componentes es el número idóneo, por el potencial —suficiente— de intercambios posibles, por el grado de complejidad en la gestión del grupo, por la diversidad implícita de puntos de vista, por la visibilidad, la presión mutua y el grado de control que ejercen entre sí tres participantes.
2. El *tipo de actividad* a desarrollar. Para sintetizar, son actividades idóneas para ser elaboradas en pequeño grupo cooperativo todas aquellas que requieren una determinada elaboración propia de algún tipo de conocimiento o problema, desde la perspectiva de los mismos estudiantes. En cualquier actividad de este tipo se combinan conocimientos precedentes, habilidades, puntos de vista, valores, análisis, etc. La resolución cooperativa de una actividad de conocimiento incluye, además, la comparación, el contraste de los análisis, de las síntesis individuales, lo cual acaba produciendo una integración de los puntos de referencia aportados por los tres participantes en una síntesis común de orden superior.

En consecuencia, son idóneas para esta actividad todas aquellas elaboraciones de propuestas basadas en la comparación y coordinación de puntos de vista, de valores, de estimaciones razonadas, de elaboración de hipótesis, de modelos o de propuestas. También la elaboración de síntesis, de argumentaciones, de diagnósticos y, desde un enfoque más integral, todo lo que implique afrontar la resolución de casos, problemas e investigaciones.

3. El *tiempo dedicado a la actividad cooperativa.* Una propuesta así puede tener duraciones variables, incluso de minutos en el contexto de una clase magistral. Pero puede durar un semestre y un año. Por ejemplo, elaborar una hipótesis razonable, a partir de algo introducido por el profesor en su conferencia, puede realizarse dedicándole tan solo cinco minutos, en un aula con un aforo notable. El "grupo", en este caso, pueden ser las tres personas sentadas más cercanas. Naturalmente, a mayor complejidad de la propuesta de trabajo, el grado de formalización del grupo y de las condiciones de trabajo deberá ser mayor.
4. El *producto a realizar y su evaluación.* Se entiende por producto la idea, cuanto más clara mejor, que tienen unos estudiantes determinados acerca de lo que deben realizar de modo cooperativo. Por ejemplo, "realizar un informe sobre…" puede ser una idea suficientemente clara, para un determinado nivel de estudiantes. Ahora bien, "*realizar un informe sobre…*" de, por ejemplo, cinco páginas —que incluya presentación, una síntesis gráfica de los datos, algunas conclusiones ejecutivas acompañado de un anexo razonado y fundamentado de las mismas, de otras cinco páginas"— es una idea de *producto* que, para otros grupos de estudiantes, puede ser mucho más clara, lo cual les ayudará a ser más eficientes en

el mismo trabajo. En este sentido, es muy importante proporcionar a los estudiantes una "visualización" física del contenido de su trabajo. Naturalmente, a una mayor explicitación del trabajo, le debería corresponder una mayor transparencia en los criterios y aspectos a ser evaluados, lo cual redunda en orientar a los estudiantes acerca de lo que se espera de ellos y del modo cómo es esperado.

5. Las *instrucciones básicas, por parte del profesorado, acerca de las condiciones del trabajo a realizar*: Pueden referirse a los tiempos, las fuentes informativas básicas y su localización, otros materiales necesarios, a la localización y tiempos de los apoyos tutoriales, etc. Dichas instrucciones serán funcionales al grado de autonomía de los estudiantes y al desarrollo eficiente del trabajo. Por ejemplo, si para un profesor es básico que los alumnos localicen materiales, deberá darles sólo indicaciones acerca de dónde buscarlos y cómo. Pero si lo básico es que comprendan a fondo determinados conceptos y los reelaboren, todo el tiempo que ocupen en la localización de materiales no lo van a emplear para leer, pensar y contrastar. En este segundo caso, por ejemplo, las fuentes de información deberían estar más detalladas.
6. Los *apoyos complementarios de carácter tutorial*. Los alumnos trabajando en situación cooperativa, en especial en trabajos de una cierta complejidad, deben sentirse apoyados por sus profesores. El apoyo puede ser muy variable, en función de los objetivos formativos, de su grado de madurez para manejarse en estas situaciones de aprendizaje, de su madurez personal, etc. Pero también en función de circunstancias no previstas por el propio profesor o profesora.

Por referirnos a un ejemplo, puede que los estudiantes recopilen excesiva información sobre ciertos aspectos y que les falte aquélla necesaria acerca de las referencias fundamentales sobre lo que están trabajando. O bien, que no sepan —algunos o todos— emplear las herramientas más idóneas — como las contempladas en la sección precedente— para recoger, tratar, analizar, sintetizar la información recogida, con lo cual los intercambios en el seno del grupo serán muy poco eficientes.

En la medida en que una propuesta de trabajo es más compleja, implica más dimensiones o competencias personales del estudiante. Es entonces cuando aparece lo inesperado, desde el punto de vista de los profesores, y cuando la tutoría en el trabajo cobra su mayor importancia.

En la Tabla 5.4 se explicitan algunas funciones tutoriales posibles que se pueden tomar en consideración, en el apoyo al desarrollo eficiente del trabajo en cooperación en Educación Superior.

| **TABLA 5.4. FUNCIONES TUTORIALES POSIBLES DEL PROFESORADO, EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL TRABAJO GRUPAL EN COOPERACIÓN** |
| --- |
| ✓Asegurarse del empleo del material básico para la realización del trabajo.<br>✓Enseñar, si es necesario, el uso de técnicas de tratamiento de la información como las consideradas en la |

sección anterior: p.e. tablas, gráficos, esquemas, símbolos y organizadores gráficos del tipo de las redes conceptuales, mapa de ideas principales, diagramas, …
✓Estimular a los alumnos a formular preguntas relevantes, a centrarse en el tema y a resumir una discusión.
✓Aportar problematizaciones a lo que se va realizando, sin dar instrucciones para resolverlo, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de planificar nuevas soluciones por sí mismos.
✓Estimular el intercambio de explicaciones y justificaciones en la realización de una tarea, en una secuencia de trabajo, en la valoración de resultados, etc.
✓Animarles a encontrar diversos procedimientos para realizar ciertas tareas.
✓Crearles la necesidad de explorar sus conclusiones, de verificar con datos las mismas, revisar las menos fundamentadas, de comparar la calidad de las argumentaciones, etc.
✓Estimular la argumentación en la toma de decisiones.
✓Proporcionar al grupo instrumentos y criterios de valoración de la calidad en relación a las tareas y productos realizados.
✓Discutir las actividades con posterioridad a su realización, para ver los aspectos a mejorar en el método de trabajo empleado.

Finalmente, en el caso de los grupos que se inician en el desarrollo de actividades en cooperación es importante que el profesor o profesora les proporcione una información más detallada acerca de cómo organizarse, a fin de que no reproduzcan actuaciones poco funcionales o "pragmáticas", que finalmente eludan el potencial formativo que poseen las actividades realizadas cooperativamente (Tabla 5.5). Este es un tipo de información a proporcionarles, por ejemplo, conjuntamente con el documento en el que se describe la actividad, sus objetivos, el tiempo de realización, etc.

| TABLA 5.5. FUNCIONES NECESARIAS QUE DEBEN DESARROLLAR LOS PROPIOS ALUMNOS PARA EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN EN EL SENO DEL GRUPO |
|---|
| ✓Tener claros los objetivos que se persiguen en el tema en el que trabaja y la finalidad de las actividades propuestas.<br>✓Distribuirse funcionalmente los distintos roles dentro del pequeño grupo<br>✓Decidir cómo hacer las actividades, con qué recursos y técnicas y qué va a hacer cada cual.<br>✓Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales<br>✓Para cada fase y etapa del trabajo, valorar conjuntamente los resultados, en función de los criterios asumidos o explicitados con anterioridad.<br>✓Contrastar y elaborar en común los esquemas de actuación, las explicaciones y los informes. |

## Ventajas de la cooperación en el trabajo grupal

Sería del todo pertinente que los lectores que han llegado hasta aquí se preguntaran acerca de las ventajas de esta modalidad de organización del trabajo y su relación con el tema que nos ocupa, el del desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje.

Está ampliamente documentado[6] y aceptado que en esta modalidad de aprendizaje hay más alumnos que aprenden y que lo hacen más y mejor. En esta orientación se detecta en ellos un alto grado de comprensión de las tareas y un incremento de su motivación. Los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo. Aprenden tanto de los propios errores como de los demás y su trabajo se desarrolla desde un campo de valores mucho

más rico.

Los siguientes constituyen los rasgos básicos, detectados por la numerosa investigación al respecto en las situaciones de trabajo grupal, y que explicarían aquella mejora detectada en los aprendizajes, cuando la cooperación es realmente efectiva:

1. Se registra interdependencia positiva: los alumnos, en el desarrollo de sus tareas de grupo, se perciben mutuamente necesarios para resolverlas, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno.
2. Favorece la interdependencia cara-a-cara: ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, etc., serían ejemplos significativos de ello.
3. Se registra un incremento en la responsabilización individual: en la medida en que cada componente del grupo debe responsabilizarse personalmente de su propio trabajo, de los resultados a los que llegue y, en consecuencia, de sus aportaciones al grupo, se da un incremento de la motivación y de la participación de todos los alumnos, por lo que se suele registrar un alto grado de compromiso y de responsabilización con el trabajo por parte de todos los alumnos.
4. Se desarrollan habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo; cualquier grupo no funciona satisfactoriamente si sus componentes no poseen y no desarrollan determinadas habilidades de relación social: de comunicación, de toma de decisiones, de resolución de conflictos, etc. En este sentido, los alumnos aprenden a organizarse mejor. Se detecta un aprendizaje en el autocontrol del tiempo de trabajo.
5. Incrementa la conciencia del propio funcionamiento como grupo: en lo que se ha realizado, lo que falta por hacer, lo que salió cómo se esperaba, en cómo se relacionan, etc.

En definitiva, en los proyectos realizados en cooperación, los profesores observan la aparición de un conjunto de habilidades y de conocimientos mucho más complejo y variado que los que se manifiestan en los trabajos individuales. Ahora bien, los alumnos también ponen en juego procedimientos y recursos inicialmente no especificados, y de mayor complejidad, o cuya dificultad no ha sido suficientemente consideradas en la planificación del trabajo por parte del profesor. De ahí el papel clave del apoyo tutorial mencionado más arriba.

Finalmente, también es lógico que alguien se pregunte si no se dan problemas en las situaciones de cooperación, si todo es como se acaba de reflejar. Evidentemente que existen problemas. Pero se dan en mucho menor grado que cuando el trabajo es individualizado o se configura en grupos que no atienden a los criterios expresados aquí. Por otra parte, la naturaleza de algunos problemas que pueden detectarse se deben también al incremento de la complejidad del “trabajo de aprender” que conlleva la propuesta de este tipo. Precisamente, para evitarlos en lo posible, las orientaciones aquí apuntadas pueden ser de mucha utilidad.

De modo complementario, el profesor o profesora que crea necesario emplearla como

ayuda, puede pedir a sus alumnos organizados en pequeño grupo el retorno de la pauta de autoevaluación sobre su propio funcionamiento que figura en el Anexo correspondiente a este capítulo, como un elemento adicional a la realización del trabajo comprometido. Ello le proporcionará una idea de la calidad del trabajo que desarrollan o de cómo lo han desarrollado. Por otra parte, dicha pauta sirve de ayuda a los propios alumnos a mejorar su organización y el propio proceso de trabajo.

### El portafolio de los estudiantes

A medida que hemos progresado en el discurso sobre el desarrollo de la competencia de la autonomía en el aprendizaje y hemos examinado algunas de las herramientas que la facilitan podemos constatar que estamos incidiendo y progresando en un enfoque del aprendizaje *basado en el alumno*. En efecto, este enfoque adquiere sentido cuando comprendemos que:

- El aprendizaje no debe confundirse con la recepción y acumulación de información. Si todo aprendizaje requiere algún tipo de procesamiento relevante del conocimiento por parte de quien lo realiza, toda acumulación de información no procesada deviene "ruido", es decir, se convierte en irrelevante para el alumno.
- La reflexión es indispensable en este proceso de estructuración y de consolidación de lo que se aprende, y sirve, fundamentalmente para saber mejor, no tanto para saber más.
- Lejos de ser una capacidad innata, o propia de la personalidad, a aprender, a reflexionar, se aprende. Y no sólo eso, las formas de aprender pueden mejorarse sustancialmente.

Formulado de otra manera, cuando el estudiante debe elaborar, por ejemplo, su propio mapa conceptual sobre una lectura, o cuando debe reflexionar y establecer con sus compañeros cuál es la mejor hipótesis de entre las posibles, toda la información aportada por el profesor, como polo de referencia para el conocimiento, pasa a configurarse como un recurso instrumental importante para el mismo ya que el eje de la nueva racionalidad se configura a partir de lo que el estudiante sabe, hace y contrasta.

En el momento que comprendemos lo anterior como un punto de vista de interés, nos damos cuenta también que otra herramienta puede ser fundamental, aquella que permita levantar acta del proceso seguido por el alumno, o que permita registrar la memoria de los pasos, de las diversas decisiones, o de los recursos empleados en el desarrollo de un proceso cualquiera. Este es el sentido último que adquiere el *portafolio de los estudiantes.*

Es curioso, por otra parte, constatar en qué medida la cultura docente puede ser muy poco permeable a prácticas que desarrollan los mismos estudiantes y sus mismos docentes en contextos también de enseñanza y aprendizaje, aunque fuera de los

contextos de aula. Cualquier estudiante en prácticas de químicas, de bioquímica, por ejemplo, observa cómo en los laboratorios todos los que desarrollan actividades de algún modo vinculadas con la investigación llevan una "libreta", un cuaderno en el que ir anotando las ideas, las técnicas, los componentes, las reacciones, las dudas y las observaciones realizadas, en relación con el problema abordado.

Si lo anterior es una práctica profesional habitual, al alcance de los estudiantes, nos podemos preguntar por qué en el abordaje de problemas equivalentes, desarrollados en las aulas, no se registra el empleo de un recurso semejante al descrito. La única explicación plausible quizás sea la de que en los entornos que denominamos aula el aprendizaje no se focaliza en el alumno sino en el profesor.

Ahora bien, la persona que aprende y da sentido al proceso ¿cómo se comprometerá mejor con lo que hace? ¿Cómo combinará todo ello? ¿Cómo planificará mejor? ¿Cómo aprenderá mejor acerca de lo que ha hecho, y cómo podrá mejorarlo? ¿Cómo distinguirá mejor un procedimiento de otro, los que le dan mejores resultados, de aquellos otros menos eficientes? ¿Cómo situar los aprendizajes en su contexto más apropiado? Para que ello suceda, todo alumno debe generar un sentimiento de pertenencia, de compromiso con lo que hace. Pero son necesarias oportunidades para hacerlo y, de nuevo, herramientas que lo hagan posible.

El portafolio o la *carpeta del alumno* constituye el paso necesario y lógico para recoger, ordenar y tratar de modo sistemático todas aquellas evidencias, recursos empleados, pautas, ejercicios, observaciones, etc., correspondientes al proceso de aprendizaje realizado por los alumnos. Al margen de sus múltiples modalidades de concreción, la idea de la carpeta se define por ser una herramienta para la gestión del aprendizaje caracterizada por ser un recopilatorio organizado y sistemático de las finalidades, los objetivos, los procedimientos de un aprendizaje relevante mediante la incorporación de evidencias sobre los diversos momentos y aspectos del mismo. Dicho recurso introduce una triple noción:

✓ Constituir una modalidad práctica de racionalización de la actividad de aprendizaje.
✓ Configurarse como un archivo sistemático de las evidencias de progreso/proceso.
✓ Favorecer la autorregulación, por parte del alumno, y la acreditación, por parte del profesor, de dicho proceso

Los aspectos que puede incorporar la carpeta del alumno, sea individual o bien en pequeño grupo —en este caso según un formato de dossier recopilatorio del proceso de trabajo realizado en común en un pequeño grupo— serían los siguientes, vinculados al contenido del conocimiento desarrollado:

- Los aspectos *informativos*, los datos, los hechos: el qué.
- Los aspectos *procedimentales* asociados: el cómo, con qué, etc.

- Los aspectos *contextuales* del mismo: los dónde, cuándo, etc.
- Los aspectos *narrativos* del mismo: los porqué, los para qué, sus relaciones, etc.
- Su dimensión *temporal*: retroactiva, interactiva, proactiva.

En cuanto a qué objetivos puede incorporar un portafolio, siendo muy diversos, en el espacio de este texto los podríamos sintetizar en cuatro, entendidos a lo largo de los tres momentos del tiempo de trabajo descritos (en su planteamiento inicial, durante su desarrollo y una vez que se le considera como finalizado):

a) Que el alumno comprenda qué está haciendo y por qué: el trabajo, su sentido, su estructura, los momentos y tiempos del mismo, el registro de los datos, los ensayos realizados, las síntesis, etc.
b) Que comprenda el modo cómo lo hace y, eventualmente, cómo podría mejorarlo: cómo escribe, cómo opera, cómo lo resuelve, cómo lo organiza, qué recursos emplea, los ensayos que necesita, qué tipo de errores son más frecuentes, etc.
c) Que comprenda cuáles son sus actitudes y su percepción ante el trabajo: con qué rapidez lo ejecuta, qué tipo de reflexión le ha requerido, cómo se ha involucrado en el mismo, qué valoraciones le ha ido mereciendo su desarrollo, etc.
d) Que aprenda a sacar conclusiones y valoraciones del trabajo realizado que le sirvan para proyectarlas en futuros pasos o nuevas actividades.

¿Para qué sirve entonces el *portafolio?* A tenor de lo que se acaba de argumentar, serviría para que el alumno pueda procesar y regular mejor el conocimiento recibido. Su interés descansa fundamentalmente en el hecho de ser un instrumento que permite recoger, organizar, documentar, con ejemplos diversos, y valorar aquellas muestras más representativas del propio trabajo. Por lo tanto, facilita el autocontrol y la regulación de los propios aprendizajes.

En este sentido, un portafolio debe admitir errores, ensayos, propuestas inacabadas, pautas de valoración, justamente para que el alumno pueda volver sobre un recorrido realizado, sobre el proceso de elaboración seguido en un determinado aprendizaje. También puede ser empleado, como objetivo secundario, para funciones de valoración de los trabajos o aprendizajes realizados, aunque esta finalidad debería pasar a un segundo plano, si no se desea inutilizar o neutralizar la finalidad principal.

La introducción de esta herramienta genera diversas posibilidades acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales explican por qué en el título la he considerado como una herramienta estratégica. Describiré brevemente aquellas consecuencias de mayor interés:

✓ Permite un diálogo a fondo entre profesor-alumno sobre cuestiones relativas al modo de trabajar y de aprender que son centrales para su aprendizaje.

✓ Lleva a los profesores a generar una reflexión acerca del modo de aprender que promueven, mediante su enfoque de la enseñanza.

✓ Lleva a considerar como una variable importante del aprendizaje las metodologías empleadas en clase, puesto que el portafolio es un cierto reflejo de las mismas.
✓ Genera una visión mucho más cualitativa y ampliada del proceso de valoración que denominamos como evaluación de los aprendizajes.
✓ Potencia la autonomía del alumno, tanto en la planificación y desarrollo de sus trabajos como en el fortalecimiento de su capacidad de juicio sobre lo que hace.

Por otra parte, si retomamos la idea de que no podemos dar por descontado que todo alumno va a estar interesado “de modo natural” en este enfoque del aprendizaje más profundo, ¿cómo afrontamos la cuestión de las actitudes del alumnado? ¿Como algo que debe darse *per se*, sin que ello sea de la incumbencia del docente?, o como un estado o disposición que debe ser inducida, favorecida y aun mejorada. De ahí que se requiera de una gama de herramientas como la descrita que generen algún tipo de identificación con lo que se lleva a cabo. Pero que sean también congruentes con los diversos tiempos y oportunidades del aprendizaje y que faciliten un procesamiento y autoevaluación relevante de lo realizado, para que, en última instancia, permita un tipo de reconocimiento del aprendizaje, por parte del profesorado, a la vez acreditativo, funcional y de un modo riguroso.

### El aprendizaje autónomo mediante las TIC

Una parte muy importante de los aspectos que hemos comentado en el capítulo anterior y en éste, pueden desarrollarse mediante las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Actualmente, mediante el uso de la Red, podemos encontrar recursos informáticos al alcance de cualquier profesor para generar de manera muy eficiente el aprendizaje autónomo, como podrían ser las *Wikis* u otras plataformas como *Moodle* para desarrollar recursos de modo colaborativo, facilitadores de trabajo en línea en común, ya sea para la investigación, para elaborar o desarrollar propuestas de manera participada, etc.

Otro tipo de recursos pueden ser los que ayudan a desarrollar recursos tipo *Blog* de carácter periódico, a partir de los cuales mostrar la reflexión del alumnado sobre temas, problemas, ideas o proyectos, así como especificar o testimoniar lo que ocurre a lo largo de su desarrollo. Pueden ir desde los blogs comentados hasta la elaboración de páginas web. Dichos recursos y plataformas, además, pueden incorporar vínculos o recursos audiovisuales de todo tipo disponibles en la propia Red.

En síntesis, contrariamente a lo que refleja el tópico sobre la enseñanza en línea, se puede ir mucho más allá de una fórmula transmisiva de tipo conductista o de corte instructivo básico, mediante los recursos virtuales. Con el diseño apropiado, es posible ofrecer un conjunto de herramientas que faciliten la comprensión, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento, lo cual no va en detrimento del papel del

profesor en absoluto. En un empleo combinado de la actividad docente presencial y de objetos de aprendizaje, el profesor se reserva la parte más notable de la actividad formativa, la de proporcionar aquellos enfoques y orientaciones que necesitan mayor comunicación y empatía. Ello lo veremos, de un modo más específico, a través de dos ejemplos relevantes.

Por una parte, un enfoque institucional sobre una plataforma, en el empleo y aplicación de aquellas tecnologías. Por otra, una nueva conceptualización que ha llevado al desarrollo de recursos que pueden ser empleados para la mejora de la comprensión de determinados aprendizajes.

## Un ejemplo institucional: la Universidad de Birmingham

Como ejemplo nos centraremos en un caso, el de Birmingham, con el propósito de mostrar, desde un enfoque globalizador, institucional, el papel de las TIC y de sus plataformas como potenciadoras de la autonomía en la enseñanza y aprendizaje. La razón de exponerlo aquí no es tanto la de que en este caso se ofrezcan ideas originales o espectaculares, sino que las ideas más o menos compartidas por muchos, se articulan de manera institucional bajo la idea de Proyecto, el cual debe llevarse a cabo y, en cualquier caso, verificar qué ocurre si los resultados no son los esperados, y la de ocupar el espacio de la red, más allá del entorno físico de la propia universidad.

Para empezar, puede tener interés centrar nuestra atención en el hecho de que la Universidad de Birmingham, como tantas otras universidades del mundo anglosajón, tenga definido lo que denominan "*La visión de Birmingham para el aprendizaje*", es decir, la aceptación y asunción, por parte del conjunto de la universidad, de un compromiso institucional en la promoción de actividades y de situaciones de enseñanza y aprendizaje que asuman determinadas orientaciones del aprendizaje previamente asumidas por la institución. La siguiente declaración, redactada mediante la consulta con todas las Facultades y centros, enmarca las diversas reuniones y propuestas para desarrollar los planes de Aprendizaje Activo institucional. Dicha declaración, en su enunciado central, reza como sigue: "En Birmingham nos comprometemos a facilitar a todos nuestros estudiantes el beneficio de una cultura del aprendizaje alineada con nuestro ethos de investigación, el cual se basa en la investigación crítica, en el debate y en la automotivación".

Veamos cuáles son el tipo de compromisos que para alumnos y profesores engloba esta declaración:

- Implicarse (los alumnos) en problemas reales, retadores y complejos, que tratan sobre aspectos de la vida real.
- Ir desde el aprendizaje superficial al aprendizaje profundo.
- Emplear proactivamente recursos para dirigir problemas, para construir soluciones y respuestas, identificar nuevas cuestiones y crear nuevo conocimiento.

- Hacerse preguntas, dar con razones, pensar críticamente acerca de lo que ven, escuchan y sienten, sopesando evidencias y las opiniones de otros y alcanzando sus propias conclusiones.
- Reflexionar constructivamente acerca de su propio aprendizaje, mediante el empleo de una variedad de fuentes.
- Compartir su aprendizaje y experiencia con otros, docentes y compañeros.
- Gestionar sus propios procesos de aprendizaje bien sea de manera individual o colaborativa.
- Disfrutar del propio aprendizaje procurando que ofrezca recompensas positivas a los estudiantes.

Es en este contexto donde Hunter (2007) sitúa el papel de las Tecnologías del aprendizaje en su universidad, entendiendo que las mismas incluyen a cualquier recurso que permita promover ambientes y situaciones de aprendizaje relevantes y diversificadas y que pueda desarrollarse mediante:

- Ordenador, como los CD-ROMs o bien los paquetes de software orientados a la enseñanza y aprendizaje.
- La red, tales como Internet, email, la discusión en línea, entornos virtuales de aprendizaje, el empleo de las tecnologías de la web2 (p.e. Youtube, Flciker, Second Life), etc.
- Teléfonos móviles, iPods, etc.
- El empleo de equipos que usen el vídeo, el audio, etc.
- Cualquiera otra tecnología de la enseñanza empleada, además de las anteriores, que se pueda utilizar para promover un aprendizaje activo entre los estudiantes.

Los siguientes, son ejemplos de referencias de diversos modos de empleo de los recursos TIC institucionales en esta Universidad.

1. En la Escuela de Empresariales o en la Facultad de Química un miembro del equipo tiene dedicación exclusiva al rol de apoyo al desarrollo de las tecnologías del aprendizaje y el empleo del *Ambiente Virtual de Aprendizaje* (AVAi *institucional)* para cualquiera de los programas de estudio del centro.
2. En la Facultad de Derecho, el AVAi ha reemplazado su intranet y el diseñador de la web de la Facultad es responsable también del AVAi asegurándose que todo el personal académico tenga acceso al apoyo en el empleo del AVAi. A todos los estudiantes de derecho se les pide observar a diferentes tribunales locales antes de entrar en la universidad. Luego colocan las observaciones realizadas en sus tribunales locales en el AVAi y comparan semejanzas y diferencias. Este proceso es parte de la denominada pre-instrucción para que los futuros estudiantes sean conscientes del *Ambiente de Aprendizaje* ya desde antes de entrar en Derecho.

3. En la Facultad de Medicina se ha abierto un grado basado en el método de casos y los consultores en línea pertenecen a hospitales de toda la región, colaborando en la formación mediante la plataforma que les provee el AVAi.
4. El Departamento de Psicoterapia de la Facultad de Ciencias de la Salud ha desarrollado un proyecto para atender a 120 estudiantes durante dos años. El proyecto consiste en que el tutor desarrolle una serie de casos de estudio, mediante la visita a pacientes individuales, empleando una cámara DVD para registrar sus desórdenes. Dichos casos se emplean para que los estudiantes trabajen en grupos identificando dichos desórdenes los cuales cubren un amplio rango de síntomas. Los estudiantes también son evaluados mediante grabaciones en DVD que no han visto previamente para que respondan cuestiones trabajadas desde su AVAi. A los estudiantes se les permite ver y revisar los vídeos tantas veces como lo requieran.
5. La Facultad de Educación emplea el AVAi para los alumnos externos al campus que siguen estudios basados en problemas (ABP). Dichos alumnos son profesores que trabajan a lo largo del Reino Unido y el ABP se emplea para desarrollar sus habilidades docentes y de apoyo hacia alumnos con dificultades visuales. Los profesores-alumnos se reúnen previamente en el campus durante unos tres días para seguir trabajando posteriormente en grupo y en línea, cada uno en su lugar, en toda una serie de casos.
6. Muchos centros desean emplear metodologías como el ABP o el aprendizaje basado en la Investigación (IBL) de manera mucho más efectiva. En este sentido, contemplan a los AVAi como espacios estratégicos para desarrollar sus propósitos. Para ello emplean personas de apoyo a los académicos en el uso efectivo de los diferentes recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que éstos desarrollan. En este sentido, las Facultades de Químicas y de Matemáticas han escogido a estudiantes postgraduados para el desarrollo de la investigación en la enseñanza en sus respectivos campos. En Químicas una línea de investigación es el empleo de la IBL como base de la formación y en Matemáticas se investiga sobre el desarrollo de habilidades en ambientes de aprendizaje, para desarrollar modalidades de aprendizaje más profundo.
7. El Plan para el e-desarrollo personal. Pretende difundir entre los alumnos un portafolio de desarrollo individualizado. Se ha empezado a difundir en dos centros los cuales ejercerán el papel de centro-piloto de las prácticas resultantes. Los alumnos desarrollarán portafolios individuales y una parte de los mismos será participada por otros estudiantes y por los tutores.
8. El apoyo a los docentes. Esta línea de acción considera fundamental proporcionar apoyo a los docentes en el proceso de transformación de su docencia desde el modelo transmisivo hacia modelos de aprendizaje activo. En este sentido, se les brinda apoyo en las líneas de trabajo siguientes:
   - En definir el perfil del grado o de la titulación, lo cual determina en qué debe concretarse el programa y a qué nivel.
   - En el diseño de programas, lo cual incluye la definición de los resultados del

aprendizaje o de las respectivas competencias.
- En el diseño de sistemas de evaluación y en decidir cuáles puede ser empleados.
- En la selección de los enfoques de aprendizaje, los métodos de e-a que serán empleados.

## Los objetos de aprendizaje en la London Metropolitan University (LMU)

En esta Universidad se está desarrollando un proyecto extraordinariamente ambicioso[7] de "objetos de aprendizaje" cuyo punto de arranque fue la constatación de que los alumnos mostraban importantes dificultades de aprendizaje en determinados aspectos de los cursos de introducción en la titulación de Informática. Así, el diseño de dichos objetos, en esta universidad, nació con el objetivo de ayudar a resolver aquellos problemas e incrementar, por este medio, las tasas de éxito académico de los alumnos.

Más tarde, este proyecto se amplió con el propósito de elaborar un repositorio nacional británico de objetos de aprendizaje para facilitar la introducción de los alumnos en determinados aprendizajes. Es decir, como una forma de asistencia a determinadas necesidades pedagógicas de los estudiantes, detectadas por los propios profesores, mediante los correspondientes procesos de evaluación y de detección, y facilitar, así, el logro de los objetivos de aprendizaje *(Proyecto CETEL)*.

El concepto *"objetos de aprendizaje"* ha emergido recientemente debido al papel que ejercen y pueden ejercer los recursos tecnológicos digitales en red para diseñar, almacenar, extender y facilitar la gestión y el desarrollo de procesos de aprendizaje. Son diversas las acepciones que se aplican a este tipo de materiales, aunque, en realidad, muchas de ellas, son muy genéricas.

En efecto, bajo el concepto *objetos de aprendizaje* podemos encontrar distintas acepciones. Rehak y Mason (2003:21) los definen como aquellas entidades digitalizadas que pueden ser empleadas, reutilizadas o referenciadas a través de un aprendizaje con una base digital. Pero existen otras acepciones de los mismos, desde las más simples hasta otras más complejas, como muestran las siguientes aproximaciones:

- Cualquier entidad digital o no digital que puede ser usada para el aprendizaje, la educación o la capacitación.
- Cualquier recurso digital que puede ser reutilizado en el apoyo al aprendizaje.
- Fragmentos de recursos de aprendizaje digital de naturaleza interactiva localizables en la Red, diseñados para explicar cualquier objetivo de aprendizaje de forma independiente.
- Una entidad digital, con sentido en sí misma, reutilizable, que posee un claro propósito formativo, compuesta por tres componentes internos cambiantes y publicables: contenido, actividades instructivas (de aprendizaje) y elementos

contextuales.

Otra forma de aproximarse a su definición es considerarlos como pequeñas unidades singulares de aprendizaje, organizadas en función de un propósito o de un objetivo educativo (Dalziel 2002, en Boyle et al., 2003). Otros autores han enfatizado, además, su carácter de reutilizabilidad, es decir, como entidades que permiten un uso recurrente del mismo, en múltiples contextos instructivos o educativos (Polsani 2003, también en Boyle). Siguiendo a Boyle, el enfoque más convencional es considerarlos como piezas de *contenidos* reutilizables.

De acuerdo con el punto de vista de la creación y difusión de software, y de las exigencias del mismo para ser intercambiado y reutilizado, dichos objetos han adquirido un carácter estático y cerrado, basado en criterios de estandarización necesarios para su "empaquetamiento" y para el empleo de los datos necesarios en describirlos y recuperarlos (metadatos). De acuerdo con Boyle, este punto de vista de la ingeniería informática ha sido dominante en este campo. Sin embargo, al tratarse de objetos para el aprendizaje, estos enfoques, aunque necesarios, son insuficientes para extraer de esta línea de propuestas todo su potencial formativo.

La lógica dominante en la ingeniería informática es que cualquier sistema diseñado debe ser "mantenido". Para ello, cualquier sistema con una determinada base de complejidad debe ser *modularizado*, es decir, fraccionado en su conjunto en distintas unidades de software que faciliten el problema del mantenimiento. Esta lógica es la que proporciona las principales características al desarrollo de los objetos, diseñados para ser reutilizados y para cubrir diferentes propósitos. Así, una de estas características o principios básicos es el de la *cohesión*. Esta noción de cohesividad lleva a otra concepción, la de que cada unidad (un módulo de software, un objeto de aprendizaje) debe tener las mínimas interconexiones con otras. De acuerdo con los autores citados por Boyle (Sommerville, 2000; Pressman & Ince, 2000), cada unidad debe hacer una sola cosa y solo una.

No obstante, para el diseño de estos objetos, de acuerdo con el propósito de reforzar el aprendizaje independiente, se están proponiendo otros criterios, muy semejantes a cualquiera de los que se emplean en el diseño de actividades formativas: sus propósitos, su encaje en un contexto formativo determinado, objetivos para los que se diseñó, considerar el enfoque de aprendizaje que lo sustenta, a quien se dirige, su relación con otros objetos de aprendizaje, cómo emplearlos, cómo trabajarlos, etc. Consecuentemente, considerados en términos educativos, los objetos de aprendizaje convencionales tienen tres puntos débiles, debido a sus criterios de elaboración informáticos.

El interés en su creación puede no nacer de un problema pedagógico real, detectado por los profesores que realmente lo van a emplear. En segundo lugar, por la aplicación del criterio de modularidad en ingeniería informática, el objeto debe ser lo más simple posible, para facilitar su recombinación y nuevo uso. Ello puede llevar a que aquéllos se perciban a dicha producción como objetos poco relevantes desde el punto de vista de la

intencionalidad pedagógica. En efecto, desde el punto de vista educativo, cualquier producción o elaboración que responda adecuadamente a este fin debe ser mínimamente relevante y contextuada en intereses y necesidades de sus usuarios, para que la experiencia de aprendizaje sea realmente significativa. En caso contrario, puede ser una elaboración más o menos brillante pero será pedagógicamente irrelevante.

Finalmente, se les atribuye el hecho de ser, tan solo, contenedores para la transmisión de información. Boyle cita a Wiley (2003) el cual critica el enfoque dominante bajo el que se elaboran dichos objetos, un enfoque que se halla impregnado de los valores de la didáctica tradicional y no incorpora todo el potencial de la investigación educativa actual. En realidad, el enfoque convencional de estos objetos, centrado en que cada objetivo de aprendizaje debería estar vinculado con un solo objeto de aprendizaje, acaba conduciendo a una nueva edición de lo que se denominó como "pedagogía por objetivos", un enfoque de naturaleza conductista, tecnocrático, muy alejado de todas las aportaciones de la investigación educativa del último tercio del S. XX y de la filosofía educativa, de corte constructivista y socio-constructivista.

En este sentido, el diseño de dichos objetos, a la vez que busca facilitar el aprendizaje independiente, debe tratar también sobre el modo cómo enfocar al mismo, si de modo más superficial o profundo. Debe cuidar, también, el tipo de interacción que desde la máquina se les propone a las personas o estudiantes. En este sentido, son cruciales aspectos como los siguientes: el tipo y el nivel de interactividad propuesto, el tipo de aprendizaje propuesto, el lenguaje empleado y su densidad semántica, su contexto, su grado de dificultad, el tiempo promedio de aprendizaje propuesto, etc.

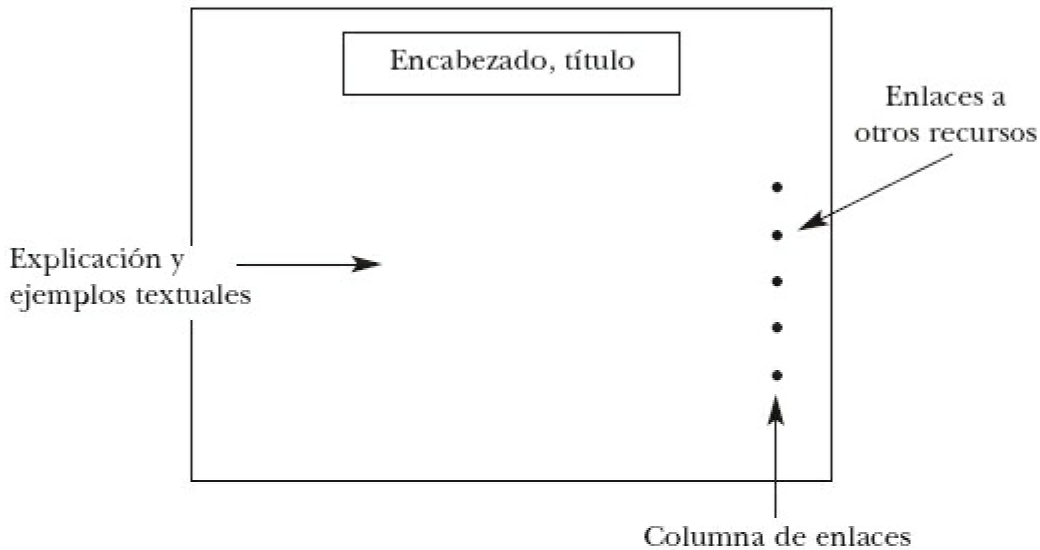
Este conjunto de consideraciones ha llevado al equipo de la LMU a desarrollar los *objetos de aprendizaje compuestos*. Del mismo modo que una oración compuesta está constituida por distintas oraciones más sencillas, pudiendo cada una de ellas tener una identidad propia, un objeto compuesto es el producto de la articulación de dos o más objetos de aprendizaje independientes. Sus ventajas, con respecto a los anteriores parecen evidentes: proporcionan un grado de riqueza superior a los simples y proporcionan una base muy sólida para su recomposición y nuevo uso, sin descuidar que cada unidad componente del mismo también puede ser reutilizada. Incluso, aunque un objeto compuesto fuera poco interesante desde el punto de vista de su empleo en un contexto, su carácter de ser compuesto le permite ser reconstruido, a criterio del propio tutor del aprendizaje.

Para describirlo brevemente en palabras de Boyle (2006), cada objeto compuesto consiste en una página web conteniendo dos partes. La primera, con una explicación textual sucinta, que puede operar como un objeto independiente. La segunda parte es una columna con enlaces. Ello proporciona enlaces con otros objetos (a menudo de tipo multimedia) que amplifican la experiencia de aprendizaje proporcionada por el objeto compuesto. Cada uno de los enlaces, u objetos vinculados se hallan estructurados de modo que puedan ser usados de forma independiente del objeto basado en el texto. La figura 5. 9. muestra esquemáticamente esta idea.

Este diseño proporciona un importante mecanismo para la recomposición de las

finalidades de empleo del mismo objeto. Los enlaces que se vinculan le proporcionan un valor pedagógico añadido para orientarlo al logro de los objetivos pretendidos. En este carácter de enlace se pueden considerar aportaciones de especialistas en el tema, explicaciones o ilustraciones complementarias a las del diseño original, de acuerdo con necesidades de comprensión, mucho más focalizadas en el contexto de aprendizaje.

**Figura 5.9** *Ilustración del diseño de un objeto de aprendizaje compuesto (Boyle, 2006)*




Lo que ha permitido llegar a elaborar y desarrollar esta propuesta de objetos compuestos han sido una serie de ideas pedagógicas relevantes. La más fundamental, quizás, sería la idea de verlos como una aplicación práctica de la noción de *andamiaje,* propuesta por Ausubel. Pero Boyle y sus colaboradores los han desarrollado a partir de otras nociones, vinculadas también a los enfoques más actuales sobre el aprendizaje, como las aportaciones de Kolb sobre el aprendizaje adulto:

- ✓ Considerar a los objetos compuestos como “micro-contextos” formativos, centrados en el logro de determinados objetivos. Para ello, es fundamental tomar en cuenta las opciones de tipo educativo que implica su diseño y desarrollo, así como la organización y selección de los contenidos de la actividad que facilitará el proceso de aprendizaje.
- ✓ Considerar que las bases para el empleo, el rediseño y la reutilización de dichos objetos son de naturaleza educativa (basada en intenciones, en propósitos, en necesidades y objetivos) y no las propias de la naturaleza informática de los contenidos vinculados a ellos.
- ✓ Desarrollar recursos específicos de modo que dichos objetos puedan facilitar el acceso fácil a sus mismos componentes, para que cualquier tutor pueda incorporar los recursos o los vínculos que considere necesarios para sus finalidades

educativas, sin que se altere la naturaleza del objeto primigenio. Ello posee dos importantes ventajas: la de la adaptabilidad y la de su versatilidad de empleo, lo que redunda en acceso a los mismos, en su aceptación y en la mejora de los logros, por parte de los estudiantes.

✓ Asumir que su diseño pueda implicar distintas orientaciones en el aprendizaje, desde las más superficiales hasta las más profundas. Ello ha dado lugar a una nueva elaboración en el desarrollo de los mismos, la noción de *objetos de aprendizaje generativos (GLO,* en inglés*)*, en la medida en que su estructura constituyente permite desarrollos sucesivos y variantes de los mismos.

La estructura del aprendizaje que fundamenta el diseño de dichos objetos es la siguiente:

1. **Introducción, Explicación, Construcción**
2. **Implicarse, Aprender, Comprender**

Creo que es de interés detallar brevemente cada uno de estos pasos en la medida en que ilustran, de un modo aplicado, el desarrollo de un enfoque del aprendizaje orientado al aprendizaje profundo por parte del estudiante. Algo transferible a cualquier otra situación de enseñanza y aprendizaje. Para explicar dichos pasos, seguiré a Boyle (2006).

- Cada uno de los objetos de aprendizaje se inicia en una página introductoria. Dicha página proporciona una descripción, breve, informal, que orienta al aprendiz y le invita a trabajar en el objeto en cuestión.
- La fase "construcción" se concibe como una propuesta activa para implicarse en lo que el constructo trabajado significa, viéndolo en condiciones de la vida o de experiencia real. En cambio, no se considera la posibilidad de verla como la fase de test de cierre de la presentación, tal como se da en otras concepciones de los objetos de aprendizaje.
- La función "implicación" se desarrolla mediante una presentaciónmarco que incorpora un comentario vinculado a un ejemplo visual del concepto "abstracto".
- Mediante las fases "aprender" y "comprender" se anima el estudiante a desarrollar una visión globalizada del concepto, antes de entrar en el detalle de explicar su estructura interna. En "aprender" se pretende que el aprendiz tenga una representación global del funcionamiento de lo presentado antes de entrar en detalles. Para ello, se suelen emplear animaciones para ilustrar el efecto del funcionamiento general (del modelo, del concepto, etc.)
- La función "comprensión" se realiza mediante una presentación que ofrece una animación de los distintos pasos del modelo o del tema presentado. Los diversos componentes o pasos se pueden seguir a través de enlaces empotrados en el texto-comentario que se presenta.

- Finalmente, el recorrido por el objeto finaliza mediante una propuesta de ejercicio de apoyo mediante el cual el aprendiz debe crear de manera activa un producto propio, entendido como objetivo del aprendizaje, con el apoyo de ciertos recursos que se proponen. Ello facilita trasladar lo aprendido a las condiciones de la vida real.

Con el fin de facilitar la comprensión y la toma de decisiones del profesorado, el objeto de aprendizaje incorpora un comentario explicativo de por qué se han realizado determinadas opciones en la presentación y desarrollo propuestos para un tema o dificultad determinada. Dicha explicación orientativa sirve para situar mejor al tutor y, también, para ayudarle a que elabore sus propios propósitos.

Como síntesis de lo expuesto, éstos son algunos puntos que destaca Boyle en el empleo de los objetos compuestos o de segunda generación en el apoyo al aprendizaje, tal como los están elaborando en la LMU:

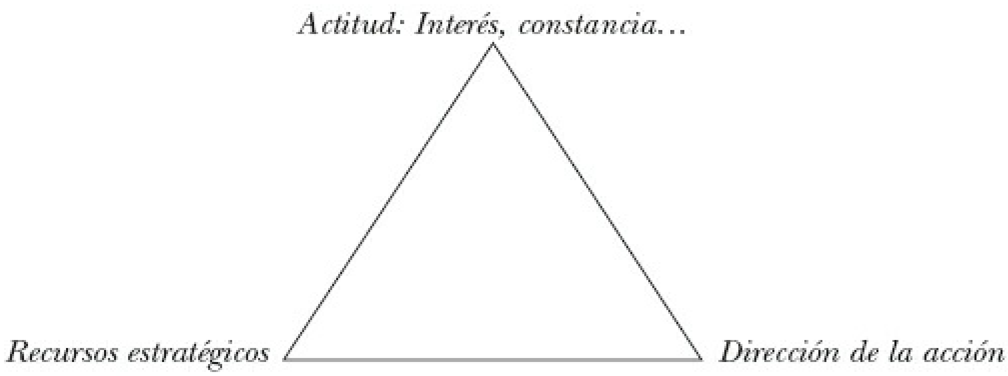
- Los objetos multimedia de aprendizaje compuestos, empleados en conjunción con enfoques de aprendizaje constructivistas, tienen el potencial de confrontar un amplio abanico de problemas complejos, desde el punto de vista de los estudiantes y de sus tutores.
- Su diseño, su desarrollo y empleo permite contextualizar las situaciones de aprendizaje en el mismo plano del tipo de dificultades a superar.
- El empleo de estos objetos ha mostrado sus ventajas cuando se ofrecen estructurados en ambientes de aprendizaje que emplean diversos recursos con el fin de ofrecer soluciones globales para profesores y alumnos.
- Pueden ser empleados para ofrecer propuestas pedagógicas innovadoras, tanto en los procesos que permiten como en el tipo y variedad de recursos que aportan al aprendizaje.
- El empleo de estos recursos, en las condiciones anteriores y de acuerdo con enfoques metodológicos mixtos, promueve un mayor interés y un incremento significativo en los resultados académicos de los estudiantes.
- Uno de los factores que se han evidenciado relevantes en el empleo de estos objetos ha sido la oportunidad para los estudiantes de visualizar procesos y relaciones, de manera intuitiva y detallada, de manera reiterada, lo cual les permite comprender mejor las abstracciones que se les proponen, potenciando, así, sus experiencias de aprendizaje.

### El lugar de la evaluación en la autonomía en el aprendizaje

Todo aprendizaje que aspire a alcanzar una cierta calidad y a ser realizado con un cierto grado de autonomía por los alumnos requiere de tres componentes fundamentales, estrechamente interrelacionados entre sí, que garanticen que la misma se mantenga y se

siga desarrollando. Dichos componentes (Fig. 5.10) constituyen los ejes centrales de esta misma formación y el orden en el que ejercen su influencia en la disposición final del individuo es irrelevante. Este esquema es complementario del que hemos visto en el Capítulo tercero (Fig. 3.3).

**Figura 5.10** *Componentes básicos del trabajo autónomo*




Ya vimos cómo *tener autonomía* significa, entre otras cosas, asumir o ejercer una actitud básica: disponer de la suficiente motivación, o de incentivos, para conseguir o afrontar un reto determinado en función de las propias competencias. Implica, además, actitudes o estados emocionales auxiliares de la anterior, como la constancia, la paciencia y un grado de autoconfianza en lo que a uno se le ocurre, en lo que piensa o hace. Supone, asimismo, un grado de competencia en saber interaccionar con otros, en la búsqueda de apoyos emocionales o de recursos que refuercen la motivación inicial. Desde este punto de vista, tener o desarrollar la competencia de *ser autónomo* significa poner a prueba la propia voluntad de ejecución de los aprendizajes requeridos.

Ahora bien, dicho aglomerado de actitudes y competencias se construye, se refuerza y se desarrolla, en la medida en que, quien aprende, adquiere una idea lo más aproximada posible de los otros dos componentes asociados a la noción de autonomía. En primer lugar, cuando se adquiere una noción de *la dirección de la acción,* en el aprendizaje que se lleva a cabo. Dicha noción nos informa de la competencia del sujeto para saber elegir qué actividades básicas y complementarias considera necesario realizar, para lograr el reto afrontado, con un determinado grado de éxito. Supone saber cómo consolidar los pre-requisitos de la nueva acción a emprender, o del nuevo tipo de aprendizaje. Significa, además, saber dónde se está, cómo se progresa, qué se consolida, o bien, saber distinguir por dónde y cómo continuar.

Finalmente, para avanzar en la dirección adecuada es indispensable disponer de determinados *recursos estratégicos,* necesarios para llevar a cabo la acción auto-propuesta. Desplegar una determinada estrategia para la acción supone discernir lo que es fundamental o importante en el trabajo y lo que es más accesorio, exige dilucidar en qué ocupar el tiempo de modo prioritario, saber qué habilidades y recursos pueden ser empleados o reforzados, el modo cómo hacerlo, etc.

Así, lo que denominamos como “tener una idea aproximada de lo que se desea hacer” se desarrolla cuando quien aprende, además de un determinado grado de voluntad, adquiere cierto control sobre la *dirección de su acción* (sobre el qué y el para qué), a la vez que un grado de dominio sobre los *recursos estratégicos* (cuáles, cómo, etc.), a emplear en el logro de la meta propuesta. En efecto, para llegar a alguna parte, además de brújula o de un mapa, necesitamos saber conducir, o disponer de un calzado apropiado para la caminata prevista; disponer de recursos y de un equipamiento mínimo o básico para lograrlo.

El grado de autonomía será mayor en la medida en que los elementos mencionados (la actitud, la dirección y los recursos estratégicos necesarios) se refuercen decisivamente entre sí en el curso de los procesos de trabajo, los cuales, recordémoslo, poseen niveles de profundidad diversos. En este sentido, el grado de autonomía exigido se corresponderá con cada nivel de reto para el aprendizaje, como ya vimos anteriormente en el tercer capítulo.

El hecho de deslindar estos tres componentes tan estrechamente interrelacionados en una conducta de aprendizaje, nos permite realizar un análisis más detallado de las condiciones en las cuales la misma se desarrolla. Para ello, son indispensables dos aspectos. Ampliar, en primer lugar, el concepto de evaluación, al entenderla también como la posibilidad de informar y monitorizar los progresos propios, además de sancionar los aprendizajes, y de hacerlo con carácter autorregulador. En segundo lugar, ver el modo de involucrar al alumno en la propia regulación de sus aprendizajes y en su propia autoevaluación.

Este enfoque sobre la evaluación y su forma de desarrollarla convierte en imposible, por obsoleta, la expresión tantas veces escuchada de labios de los alumnos: *creo que aprobaré, he tenido suerte*.

## El papel de la evaluación de los aprendizajes (el punto de vista docente)

Contemplado desde la perspectiva de los docentes, la evaluación de los aprendizajes juega un papel fundamental. Para el profesorado, ésta es la llave que cierra todo el proceso que ha realizado el alumno. En sus manos, la evaluación es un recurso estratégico de doble carácter: didáctico y de poder. El primero, en la medida que informa de los progresos realizados por los estudiantes, y de las propiedades de los mismos, sus fortalezas, sus debilidades. El segundo, porque esta valoración puede ser ejercitada sin que el alumno controle todos los parámetros que conducen a aquella valoración y, por lo tanto, no pueda contrastar sus eventuales sesgos. No obstante, esta doble dimensión no refleja todo lo que realmente puede dar de sí la evaluación.

Para poder ampliar su repertorio de posibilidades, es importante que el profesor comprenda el conjunto de aspectos que puede cubrir la evaluación, además de las funciones certificadoras y de valoración de un aprendizaje, cada una de ellas obedeciendo a propósitos con recursos y condiciones distintas. En efecto, sin pretender

agotar las diversas posibilidades de la misma, la acción evaluadora, además de ejercer un determinado tipo de control, de logro y de calidad acerca de los aprendizajes de los alumnos, también puede ser un importante recurso para:

| | |
|---|---|
| **Con respecto al alumno** | – Incrementar la motivación para seguir trabajando, al establecer metas, aspectos cualitativos y tiempos de logro.<br>– Informar al estudiante sobre cómo aprende y estimularle u orientarle hacia lo que puede o podría hacer.<br>– Orientar al alumno acerca de sus fortalezas y debilidades. |
| **Con respecto al propio docente** | – Informarse el propio profesor de las estrategias y recursos que emplean aquéllos para mejorar la orientación.<br>– Elaborarse una opinión más fundada acerca del rendimiento de los estudiantes, ya sea singularmente o en grupo. |
| **Con respecto al desarrollo de la docencia** | – Ajustar mejor el desarrollo de la enseñanza y del programa a las circunstancias o necesidades del aprendizaje del alumnado.<br>– Coordinarse mejor con otros profesores en el desarrollo de los aprendizajes en la titulación en la que se imparte la materia. |
| **Con respecto a la acción tutorial y el apoyo en el aprendizaje** | – Ayudar a los estudiantes a que puedan realizar una autoevaluación de lo que hacen, cómo, etc. y mejorar sus procesos de trabajo. |

Sabemos que toda la información estrechamente vinculada al desarrollo mismo de un proceso tiende a hacerlo más eficiente. En consecuencia, si el deseo del docente es éste, proporcionar apoyo a sus alumnos en la mejora de lo que hacen, su modo de evaluar debería introducir dos novedades en relación con la representación más habitual de la evaluación.

– En primer lugar, introducir en ella la dimensión reguladora en sus tres posibilidades: *la retroactiva* —explorar o ver qué falta, qué debería haberse hecho o sabido antes — *la interactiva* —saber qué se hace, por qué, cómo, etc.— y *la pro-activa*, aquella orientación que apunta hacia dónde seguir, cómo continuar, qué mejorar en la fase siguiente, etc. Y estas tres dimensiones pueden darse antes, durante y al final de un ejercicio de aprendizaje cualquiera
– En segundo lugar, involucrar a los propios estudiantes en el proceso evaluador, en este caso, mediante situaciones y actividades de tipo autoevaluador. Promover, mediante determinados recursos, que una parte del control sobre el propio proceso lo ejerzan los mismos involucrados en él.

Cabe recordar que todo lo que se va aplazando en el tiempo, en la obtención de información, en obtener retroalimentación, empobrece definitivamente el proceso de aprendizaje, un aspecto que nada tiene que ver con la voluntad de darle a la enseñanza una distinción de calidad y de profundidad. El aprendizaje es función también de lo que hace o propone el profesor, en el contexto de complejidad propuesto. Ante un grupo más o menos heterogéneo de alumnos, la calidad no consiste en centrarse sólo en un aspecto

del conjunto —por ejemplo, la transmisión— y resolver de manera más o menos intuitiva, precaria o limitada el resto de los aspectos que dan un sentido pleno a la intervención docente.

Antes de continuar, es importante dejar constancia de que todo lo anterior no supone necesariamente un incremento de trabajo por parte del profesor. Si bien puede ser considerado así, en las circunstancias de la actual cultura de enseñanza, donde toda la función de control y de valoración pasa por el propio docente, una gran parte de lo anterior puede prepararse y desarrollarlo mediante diversas herramientas. Como es sabido, muchas de las anteriores funciones pueden ser desarrolladas a través de sistemas informáticos, algunos automatizables (p.e. los *WebQuest, Hot Potatoes,* etc.) y otras hacerlo con el concurso mismo de los alumnos, integrando la actividad (auto)evaluadora dentro de las mismas actividades de aprendizaje previstas.

Ahondar un poco en la percepción anterior sobre el incremento de trabajo y el tiempo disponible tiene interés. Conceptualmente, es un contrasentido relacionar el tiempo (poco) disponible, (el profesor) y la calidad de la evaluación, puesto que la misma forma parte inseparable de la función docente. Como tampoco lo tiene vincular el tiempo disponible a la calidad de la enseñanza. Desde el punto de vista de la docencia, la cuestión central no es cuántas cosas hacer, o si se debe intentar hacer todas las posibles, sino aprender a realizar con la mayor calidad posible aquellas acciones más relevantes en cada momento. En esto consiste la profesionalidad, cualquier profesionalidad.

Es importante llamar la atención sobre la incoherencia de preparar y de diseñar un programa, de definir sus objetivos, los contenidos, de secuenciar todo ello y proponer actividades, etc., es decir, definir un proceso, y, en cambio, no recoger ninguna evidencia acerca de cómo funciona dicha propuesta a lo largo del mismo. Si dedicamos esfuerzos a especificar dicho proceso es que creemos que su diseño no es neutro y que de algún modo debe ser eficiente. Pero también que puede reunir incoherencias o generar dificultades.

Sin embargo, ¿por qué dicho proceso, su configuración, sus propiedades, su desarrollo no se someten a revisión para saber cómo se refleja en los aprendizajes resultantes? ¿Por qué los aprendizajes, entendidos como *output* de este proceso, son considerados competencia exclusiva de los alumnos? ¿De sus capacidades? ¿Qué competencias les suponemos a los alumnos para creer que van a mejorar o a quedar al margen de aquello que a los profesores mismos se les escapa?

Formulado en otros términos, la evaluación, entendida de un modo amplio, no debería considerar sólo a los alumnos. Debería recoger evidencias también acerca de la propuesta, sobre el curso de los acontecimientos y los efectos resultantes de todo ello, ya fuese para reforzarla, para mejorarla o para modificarla. Y ello raramente puede realizarse sin el concurso de los mismos estudiantes.

## En qué puede ayudar una visión más amplia de la evaluación

Estamos viendo que *evaluar* es mucho más que aplicar determinados procedimientos de obtención de información. Mucho más, también, que hacerlo con unos procedimientos que simplemente *opinamos* que son adecuados. Los procedimientos son realmente adecuados no cuando satisfacen nuestras opiniones, sino cuando dan respuesta efectiva a la combinación de cuestiones que se involucran en el hecho de evaluar. Un procedimiento sólo será funcional si da sentido a la combinación de las cuestiones que seleccionamos, en relación a la finalidad de validar los aprendizajes o de mejorarlos.

En la reflexión acerca de la autonomía del aprendizaje, se constata cómo un determinado procedimiento evaluador, o un conjunto de ellos, será más funcional en la medida en que profesores y alumnos tengan más y mejores respuestas a las cuestiones que se pueden observar en la tabla siguiente (5.6). Se observará que las cuestiones a las que en ella se trata de responder se refieren a cómo mejorar el criterio evaluador entre alumnos y profesores, así como poder facilitar la comunicación e intercambio entre ellos, en función de dichas respuestas.

Una visión más amplia de la evaluación ejerce importantes aportaciones. La primera, sería la de contemplar la evaluación en su complejidad: de propósitos, de tiempos y momentos, de referencias, de reglas, etc., lo cual la convertiría en más transparente y comunicable.

**TABLA 5.6. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y PRINCIPALES CUESTIONES A RESOLVER POR PARTE DE ALUMNOS Y PROFESORES**

| SI EVALUAR ES: | LOS PROFESORES | LOS ALUMNOS |
|---|---|---|
| Recoger información relevante | ¿Qué es relevante? | ¿Qué es relevante? |
| … sobre aspectos definidos | ¿Cuáles?<br>– sobre la orientación del trabajo; sobre el proceso; los tipos de logro. | ¿Cuáles?<br>– sobre la orientación del trabajo; sobre el proceso; los tipos de logro. |
| En determinados momentos | Antes- al inicio; durante; al final | Antes- al inicio; durante; al final |
| atendiendo a determinados propósitos | Certificar, valorar, regular … | Valorar, regular retroactivamente, interactivamente, proactivamente |
| … acerca de determinados niveles de profundidad en el aprendizaje | Se consideran de modo explícito los logros en los ámbitos de la información, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis, … | |
| … de acuerdo con determinadas referencias | Qué referencias para procesar, contrastar o validar la información obtenida | Qué referencias para procesar o validar la información obtenida |
| … siguiendo ciertas reglas éticas | Transparencia, información adecuada,<br>Adecuación entre instrumentos, condiciones y propósitos, etc. | Qué sentido del rigor, de la sistematicidad<br>Etc. |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| Para constatar y/o promover ciertas actuaciones | ¿Cuáles? Por qué? | ¿Cuáles? ¿Por qué? |

La segunda, considerar el aprendizaje del estudiante como el resultado de un proceso sometido a distintos sesgos, el propio tipo de evaluación incluido, lo cual permite someter las modalidades y criterios de la misma evaluación a un contraste de calidad. En efecto, ¿estamos siempre seguros de que medimos lo que realmente decimos que medimos? ¿Estamos seguros de que el instrumento diseñado, el tipo de pruebas son fiables para alcanzar el propósito que las inspira?

Finalmente, una tercera aportación sería la de inducir a los estudiantes a la reflexión sobre su papel en el aprendizaje seguido: sobre sus actitudes, su propósito central, sus estrategias, sobre los recursos empleados y su modo de empleo.

## Promover el contexto para la (auto)regulación de los aprendizajes

De acuerdo con lo que estamos examinando, la evaluación tiene muchas posibilidades. Si tiene lugar mientras se realiza el proceso de aprendizaje podremos referirnos a ella como regulación, en tanto que la información recogida permite mejorar aquel proceso y hacerlo más eficiente, atendiendo las cargas de trabajo, tiempo disponible, etc. La regulación es, por lo tanto, de naturaleza formativa. Por el contrario, cuando la actividad evaluadora se realiza al final, con voluntad certificativa, tiene una dimensión sumativa.

Ambas dimensiones de la evaluación las puede ejercer el profesor, pero también los alumnos, aunque el papel del docente es determinante, por razones obvias. La evaluación, en este caso entendida como el qué y el modo cómo un estudiante ve certificado y valorado su trabajo por parte del profesor, supone un indicador muy importante para él o ella, en relación al valor (en términos de motivación, de tiempo, estrategias, etc.) que debe asignarle al trabajo encomendado.

No deberíamos olvidar que todo alumno tiene dos grandes objetivos estratégicos: superar el curso y aprender, en muchas ocasiones en este mismo orden, y guardando un determinado balance personal acerca de lo que le supone dar contenido a cada uno de dichos grandes objetivos. Si el objetivo de superar el curso o la materia significa, a su criterio, desarrollar un comportamiento dependiente, el estudiante que desee mayor autonomía quizás vaya a aplazar este deseo para otra ocasión o circunstancia. Si, por otra parte, el trabajo realizado en autonomía no se ve suficientemente valorado (recompensado en unos determinados valores desde el punto de vista del alumno), su aplicación disminuirá en relación con otras situaciones en las que perciba una mayor valoración hacia lo que hace. Del mismo modo, si la situación de autonomía propuesta les deja sin una clara dirección ni recursos estratégicos eficaces, el propósito de obtener la certificación dará lugar a un cambio de estrategia hacia conductas menos arriesgadas, desde el punto de vista académico.

De acuerdo con lo comentado, al referirme a la *autorregulación* de la propia

autonomía en el aprendizaje, me remito a las competencias del estudiante para:

- ✓ Reactivar o consolidar los pre-requisitos o conocimientos previos necesarios, antes de introducirse en un nuevo material.
- ✓ Gestionar los diversos pasos y los progresos y desarrollar habilidades de reflexión y de control sobre lo que se hace o se va a hacer.
- ✓ Poder experimentar y evaluar la propia capacidad de ejecución.
- ✓ Poder seleccionar actividades complementarias de instrucción o de aprendizaje, para incrementar el grado de dominio en lo que se ha propuesto realizar.

La autorregulación dentro del ámbito institucional no se realiza al margen del contexto evaluador y certificador que define el profesor o profesora. Más arriba se ha sostenido la opinión de que el profesor genera un determinado contexto de evaluación, tanto a partir del tipo de intervenciones que va realizando como de su propia concepción e intervención evaluadora. En este sentido, los instrumentos que se ilustran en las tablas siguientes son susceptibles de abrir espacios significativos para un mejor conocimiento de los propios alumnos acerca de lo que deben hacer y cómo, y también sobre qué se va a valorar y hasta dónde pueden autogestionar ellos mismos el control sobre su propio aprendizaje. En la Tabla 5.7 se describen las informaciones necesarias para que un alumno, sin otras ayudas adicionales, pudiera realizar una autorregulación de sus aprendizajes.

| TABLA 5.7. INFORMACIONES QUE CONTEXTÚAN LA AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIANTE |
|---|
| **POR PARTE DE LOS PROFESORES** |
| Asegurarse de que los estudiantes poseen la información suficiente acerca de:<br>✓Las características del tema y de la organización general de la actividad.<br>✓Competencias que se involucran en su desarrollo.<br>✓Sus objetivos de logro (hasta donde sea posible).<br>✓Las normas y valores que regulan cada actividad.<br>✓Los criterios de éxito académico para analizar los progresos y los objetivos logrados en una actividad de aprendizaje.<br>✓Las finalidades y conceptos y procedimientos básicos a desarrollar.<br>✓La previsión de las principales actividades a desarrollar.<br>✓Los momentos para el control sobre los logros sucesivos. |

Un segundo tipo de contextualización para aquella regulación puede ser la elaboración de una pauta de orientación para los alumnos —para ser divulgada, para ser exigida en la versión adaptada que sea— en el propio trabajo, un recurso que les genere un hábito de previsión y de reflexión sobre lo que hacen. Un ejemplo puede ser la pauta la apuntada debajo de estas líneas.

| TABLA 5.8. GUÍA AUTORREGULADORA PARA LA INTERVENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES |
|---|
| En función de la información suministrada por el profesor, y previamente a iniciar la actividad, proponer un |

esquema para la acción que responda a las cuestiones siguientes:
¿Qué tengo que hacer?
¿Qué voy a necesitar?
¿Cómo lo haré?
¿Qué necesito saber?
¿Con quién lo haré o lo discutiré?
¿Cómo sé que es correcto lo que realizo?

Más arriba me he referido a la noción de dirección de la acción, es decir, a que el alumno tenga un cierto control de lo que está haciendo y cómo. La herramienta que se refleja en la tabla 5.5 puede incorporarse al conjunto de las que se le suministren al alumnado en la realización de su trabajo, en tanto que recurso metodológico para controlar mejor su proceso mismo. Su empleo puede concretarse mediante los anexos documentales aportados por los estudiantes al trabajo realizado *(el portafolio)* o mediante las evidencias que acompañan la realización de una determinada síntesis, obviamente de forma adaptada, sin que se tenga que recurrir necesariamente al modelo de ficha como el que aquí se intenta ilustrar.

En relación con la responsabilidad certificadora del profesor, este tipo de evidencias se pueden examinar bien con aquellos alumnos que acuden a las tutorías, o bien con aquellos con los cuales, en las evaluaciones finales, surjan dudas sobre determinados resultados o sobre ciertas valoraciones de los mismos, con lo que el trabajo docente se simplifica, sin que por ello los alumnos pierdan el sentido de la complejidad de su propio proceso de aprendizaje.

**TABLA 5.9. LA PRÁCTICA DE LA AUTORREGULACIÓN PERMITE ACTUACIONES MÁS CONSISTENTES**

| | Funciones posibles | | |
|---|---|---|---|
| | **Describir** | **Explicar/Interpretar** | **Actuar** |
| Cuestiones a considerar | ¿Qué (nos) está sucediendo?<br>¿Hacemos lo que nos proponíamos?<br>¿Obtenemos lo que nos proponemos? | ¿Por qué sucede?<br>¿Qué explicaciones damos?<br>¿Cuáles son las más relevantes y por qué?<br>¿A qué conclusiones llegamos?<br>¿Qué evidencias seleccionamos? | ¿Por dónde continuar?<br>¿Qué cabría modificar?<br>¿En qué aspectos, ámbitos?<br>¿Qué lo dificulta?<br>¿Qué limitaciones encontramos?<br>¿Qué sería prioritario hacer/saber? |

## Promover el contexto para la (auto)certificación de los aprendizajes

Adentrándonos más en el terreno de la evaluación entendida en su dimensión certificativa o sumativa, los estudiantes pueden acceder, antes de empezar el curso o la actividad, a una información del tipo de la reflejada en la Tabla 5.10, tal como está, o

adaptada en alguna de sus partes. Dicho recurso es susceptible de generar, por sí mismo, un marco de referencia transparente y compartido acerca de la dimensión evaluadora y autorreguladora del proceso de aprendizaje.

| **TABLA 5.10. INFORMACIONES DE UTILIDAD PARA LOS ESTUDIANTES REFERIDAS A SU PROPIA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA** | | |
|---|---|---|
| **NIVELES DEL DOMINIO A SER EVALUADOS** | **ASPECTOS POSIBLES A CONSIDERAR (HASTA DONDE SE PREDETERMINE)** | **% DE PONDERACIÓN** |
| La documentación, los datos, los hechos, los conceptos manejados | Disponer de/tener acceso, recordar la información más relevante. | |
| Saber el porqué, conocer | Comprender, saber distinguir y vincular conceptos; teorías; paradigmas; saber emplearlos de algún modo. Saber establecer relaciones básicas y relevantes entre hechos, datos y los principios y argumentos que los informan. | |
| La aplicación de conceptos específicos y las técnicas | Conocer procedimientos, técnicas, saber seleccionarlos; valorar contextos; aplicar los niveles precedentes a un caso, situación o problemática específica. Saber ejecutarlo con un grado de corrección. | |
| Los análisis realizados | Saber contextualizar; saber distinguir informaciones, conceptos, teorías, aplicaciones, algoritmos, valores. | |
| Las síntesis, las interpretaciones y su fundamentación | Desarrollar, en un grado predeterminado, un punto de vista, fundamentado en todo lo anterior, acerca de un caso, problema, situación, etc. | |
| La propuesta de continuidad del trabajo | Saber argumentar las vías de solución o de eventual continuidad en un proceso, en un análisis o línea de trabajo. | |
| El desarrollo del proceso llevado a cabo | Saber argumentar y evidenciar los pasos y las razones que han orientado el desarrollo de un trabajo determinado. | |
| | Total | 100 |

*Niveles, aspectos y criterios de ponderación referidos a una nota final, de materia, de curso; a un proyecto definido, etc.*

No puedo dejar de mencionar un aspecto que pone particularmente nerviosos a muchos colegas: el de que los alumnos se "autoevalúen" a sí mismos. Esto, a veces, es contemplado como una dejación de funciones por parte del docente. También como una falta de seriedad que facilita que los alumnos tiendan a sobrecalificarse con la consiguiente pérdida de nivel de exigencia y de rendimiento. Situándonos en el contexto

que daría lugar a este estado de opinión, o en el caso de atender la docencia de grupos muy grandes, tendría que darles la razón a aquellos colegas. Pero entiendo que el problema no está bien planteado, por lo menos cuando se trabaja con grupos por debajo, digamos, de ochenta-noventa alumnos.

Normalmente esta opinión se formula pensando en contextos en los cuales los estudiantes no tienen el tipo de información al que nos hemos referido antes en este mismo apartado. Se formula también cuando los estudiantes ejercen una sola actividad de carácter evaluador a lo largo de un período determinado. Sin embargo, cuando los estudiantes tienen más información acerca de lo que deben hacer y cómo, tienen que aportar evidencias de lo que hacen y proponen, tienen acceso a formas de control (automatizadas o no) acerca del dominio de los distintos pasos que dan, cuando los estudiantes acceden a esta información, pueden formular su propia autovaloración con un razonable sentido de exigencia y de justicia.

**TABLA 5.11. EL PLAN DE (AUTO)EVALUACIÓN: TÉCNICAS Y RECURSOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS**

| MOMENTO | LOS PROFESORES | LOS ALUMNOS |
|---|---|---|
| **Antes** | Poner a disposición de los alumnos pruebas diagnósticas tipo test sobre conceptos, enfoques, etc., vinculados con la propuesta de trabajo. | Realizar pruebas diagnósticas sobre el grado de dominio previo de lo que va a requerir su trabajo posterior: p.e.<br>1. Pruebas de rellenar espacios<br>2. de correspondencias<br>3. de verdadero, falso<br>4. de correspondencias |
| **Durante** | Análisis aleatorio continuado de muestras de las producciones de los alumnos.<br>Preguntas abiertas a los alumnos que les ayuden a centrarse en los materiales y procedimientos requeridos.<br>Orientación tutorial en función de lo observado.<br>Seguimiento del desarrollo de las competencias propuestas. | Ensayar la autoevaluación a partir de las tareas realizadas.<br>Realizar actividades de corrección mutua de las distintas secuencias del trabajo.<br>Aplicar las pautas de orientación del trabajo y efectuar eventuales correcciones.<br>Aplicar organizadores del conocimiento (fichas, mapas conceptuales, esquemas, representaciones, ensayos, …).<br>Ensayar la forma de presentación del trabajo.<br>Desarrollar actividades de auto-observación, p.e. a partir de grabaciones, de pautas (auto)elaboradas. |
| **Después** | Análisis de muestras de las producciones de los alumnos.<br>Selección de muestras de evidencias significativas.<br>Valoraciones centradas en las finalidades, en las competencias, en los objetivos perseguidos. | Elaborar un listado de los indicadores de éxito en relación con la tarea o aprendizaje realizado.<br>Elaborar un cuestionario de autoevaluación sobre la tarea realizada.<br>Realizar una actividad de corrección mutua de trabajos con otros alumnos. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Elaborar la presentación pública de los trabajos o de los aprendizajes realizados.<br>Elaborar un pequeño autoinforme de lo realizado (p.e. respondiendo a ¿qué he aprendido?). |

Nótese que la autoevaluación requiere de dos elementos: un contexto favorable hacia la misma y unos recursos específicos que la hagan funcionalmente posible. La idea que aquí se defiende es la de contemplar al proceso (auto)evaluador como algo intrínseco al hecho mismo de aprender, del mismo modo que cualquier vehículo lleva cuentakilómetros, indicadores de nivel o climatizador. Estos instrumentos no hacen el proceso, pero ayudan a realizarlo más eficientemente, incluso para los buenos conductores.

La investigación acumulada en este campo no deja duda acerca de la importancia de poder contar los alumnos con recursos para ir contrastando, cuando así lo requieran, su grado de dominio sobre las diversas informaciones, los conceptos o los procedimientos indispensables para seguir avanzando adecuadamente. Dichos recursos se intentan ilustrar en la Tabla 5.11.

Así para cualquier actividad, se puede verificar qué se controla o qué y cómo se sabe o se sabe hacer, bien antes de iniciarse en ella, durante el desarrollo de la misma y al final. Se observará también que se vincula la actividad autoevaluadora del alumno con otras actividades, directamente relacionadas con ellas, desarrolladas por el profesorado.

**PRINCIPALES CUESTIONES TRATADAS EN ESTE CAPÍTULO**

• El enfoque seguido hasta aquí para el desarrollo de la calidad en los aprendizajes se puede sintetizar en ver cómo implicar a los agentes educativos —profesores y alumnos— en el proceso de formación de los segundos, en una relación de la mayor complicidad y relevancia posibles.

• Por ello se argumenta sobre la necesidad de contar con diversos recursos, profesionales y materiales, en los distintos contextos de aprendizaje, para que los alumnos puedan acceder a un mayor compromiso con aquello que se les propone y hacen. La tesis en la que se sustenta este compromiso potencial es la de que los recursos que aquí se proponen se orientan hacia el fortalecimiento del alumno en tanto que persona en crecimiento y en tanto que aprendiz en un ámbito determinado del conocimiento. Conocer mejor a los estudiantes, cono-cerse éstos mejor a través de sus propias realizaciones, redunda en la calidad de lo que realizan.

• En su conjunto, los recursos y herramientas comentados en este capítulo también pueden inscribirse en una lógica general de carácter regulador y formativo. Todo ello no sólo puede facilitar el trabajo del estudiante, sino que es susceptible de impulsarlos hacia cotas de logro superiores a las que ofrecen los sistemas de trabajo todavía vigentes en muchas aulas universitarias.

* * *

**Nota:** En el correspondiente Anexo a este capítulo (ver pág. 257) se muestran algunos recursos que el profesorado puede poner a disposición de los estudiantes para que interioricen y dominen algunas herramientas básicas en la autorregulación de su aprendizaje. Entre los recursos que se muestran destacan el desarrollo del *portafolio del alumno,* los criterios para planificar y autoevaluarse una actividad cualquiera, o un modelo de pausa a la que los estudiantes pueden acceder con el fin de conocerse mejor como aprendices, en el desarrollo tanto de los aprendizajes individuales como en grupo.

---

[1] Véase: **www.mindservegroup.com/higher_ed/**

[2] Para ver la variedad de dichos organizadores y su papel auxiliar en el aprendizaje basta escribir en un buscador "Graphic organizer" y "Organizadores gráficos". Si se comparan el tipo de páginas en ambas lenguas se observarán, además, algunas diferencias relevantes entre nuestra cultura docente y la anglosajona.

[3] Aquellas personas interesadas pueden visitar el: **http://cmap.ihmc.us** del Florida Institute of Human Machine and Cognition de Pensacola, Florida.

[4] En la localización y selección de la base de estos materiales colaboró como becaria Yemiko Kanashiro, en la UAB, 2005. Pueden visitarse referencias sobre este tipo de organizadores en lugares como los siguientes: **http://www.graphic.org**; **http://www.cch.unam.mx/sacademica/idiomas/ingles/frame2/u3orggraf.htm**; **http://www.newhorizons.org/strategies/graphic_tools/dickinson_graphic.htm**; **http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=4&idSubX=91&ida=718&art=1**

[5] M, P, S, corresponden a las iniciales en inglés de los sustantivos aludidos por ellas.

[6] Existe una amplia información al respecto, precisamente a raíz de los trabajos de los Johnson. Dicha información la sintetizó en las aportaciones de Johnson, D., W., Johnson, R. T., (1991), *Joining Together,* Boston, Allyn & Bacon (p. 2) y de Rué, J. (1991), *El treball cooperatiu, la organització social de l'ensenyament i aprenentatge,* Barcelona, Barcanova. Pero también se podrían citar los trabajos pioneros de S. Sharan en Tel Aviv, publicados en la Review of Educational Research (1980), 50, 2, 241-247, y otros.

[7] Dichos objetos ganaron el premio al software académico en Suiza, en septiembre de 2004. Ver: **www.easa-award.net**. En la actualidad se están aplicando también en la Universidad de Auckland, Australia. Para más información puede visitarse: **www.londonmet.ac.uk/ltri/learningobjects**.

# III

# LA AUTONOMÍA COMO EXPERIENCIA CURRICULAR

# 6

# Razones para no dejar de lado el currículo

*Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha.*

G. STEINER

En el desarrollo del actual sistema de formación universitario, de manera creciente, nos vamos a encontrar con necesidades más complejas en todos los sentidos a las que habrá que dar respuesta, sencillamente porque directa o indirectamente la sociedad las va a exigir. Unas respuestas, sin embargo, que no se podrán improvisar, porque la atención a dicha complejidad no admite ni simplificaciones ni improvisaciones, sino soluciones ensayadas, y aun rodadas, y soluciones funcionales desde el punto de vista de los usuarios, algo radicalmente nuevo en relación con la actual cultura académica. La calidad de estas respuestas, me aventuro a decir, será un valor importante para la elección de los centros formativos, por parte de los segmentos de estudiantado cuyos intereses estén mejor definidos.

En primer lugar, porque estas nuevas necesidades ya se están formulando. Sea por el incremento de la demanda de formación superior por parte de los individuos, como consecuencia de un mayor grado de bienestar, sea también por la demanda de nuevas necesidades socio-productivas, el resultado confluye, a la vez, en un doble incremento, en el porcentaje de jóvenes que intentan formarse en la ES y en el de la oferta de especialidades formativas, tal como ilustran los datos disponibles. En España, entre 2001 y 2005 la oferta de titulaciones por parte de las diversas universidades públicas se incrementó en 410, llegándose a las 2.787 titulaciones, entre ciclo corto y largo, el año 2004-2005; en la oferta de Másters el incremento fue del 45%, para un 45,9% de la cohorte de jóvenes entre 18 y 22 años inscritos en la formación superior (CRUE, 2006). Una derivada interesante del incremento de la oferta de títulos ha sido también su orientación profesionalizadora de los mismos, en un grado muy elevado.

Una segunda derivada de los cambios sociales y productivos es la progresiva aparición de estudiantes de “nuevo cuño”, es decir, de un tipo de estudiante emergente, distinto del reflejado en los estándares habituales. En efecto, la necesidad individual de progresar en el campo laboral, la necesidad de las empresas de competir en el mercado global, lleva a

las personas a buscar su complemento formativo en el cada vez más complejo Sistema de Formación Superior. La traducción de ello son estos “nuevos” estudiantes que cubren distintas franjas de edad, son personas con experiencia vital y profesional, personas con intereses específicos, estudiantes a tiempo parcial, estudiantes provenientes de Ciclos Formativos (9%) y también con estudios superiores precedentes, casi un 5% en 2005, de acuerdo con el informe citado.

Otro de los efectos añadidos de esta diversificación de orígenes formativos, de la globalización y de los nuevos espacios de ES, es el incremento de la diversidad de referentes en las aulas por parte de los “nuevos estudiantes”, en el sentido de ser personas cuyas experiencias vitales, culturales, de trabajo, de visión, de uso del lenguaje, del manejo de las TIC, no siempre son coincidentes con los referentes habituales para un profesorado habituado a recibir alumnos provenientes de un contexto de edad y sociocultural específicos.

Como consecuencia de esta nueva complejidad de la demanda, las instituciones de ES deben reflexionar sobre el perfil y la concreción de las propuestas que ofrecen. De ahí que la reflexión curricular adquiera un sentido pleno, no como epílogo para este texto, sino como una perspectiva más amplia que se abre para la definición de la acción docente, en un contexto colegiado para la acción docente individual.

Este “espacio”, en el cual la intervención individual se articula con la colegiada, aporta un nuevo y revitalizado sentido a la noción ilustrada de “libertad de cátedra”. En efecto, esta noción debería expresar de nuevo la mejor dimensión de la función docente en el contexto actual, de acción relevante, responsable, ejercida colegial y coordinadamente en el contexto formativo de una titulación. Una dimensión de nuevo reivindicativa, frente a los poderes que la limitan: sean los nuevos prejuicios sobre la enseñanza y las formas de mejorarla o los intereses que acentúan el individualismo docente, de corte autocrático a veces. Pero también las propuestas que enfatizan los espacios académicos cerrados antes que la formación en transversalidad; la falsa contraposición entre docencia e investigación o los estereotipos acerca del potencial (reducido) de aprendizaje de sectores más amplios de la población.

Es importante dilucidar sobre cuál es el propósito principal de toda formación propuesta. No se puede pretender apostar por los mejores recursos institucionales al factor generación del conocimiento, creyendo que su difusión eficiente será una consecuencia necesaria y suficiente de lo anterior. Sin olvidarnos de que la relación “yo enseño-tú aprendes” nunca ha sido ni lineal, ni causal, ni equivalente en intensidad. Hemos visto que en el nuevo marco de sociedad, la difusión ya no se orienta (sólo) hacia la reproducción del conocimiento, sino hacia la generación del mismo. Si bien el problema de la relación entre la generación del conocimiento y su diseminación especializada y eficiente permanece, la misma requiere de un marco nuevo, uno que contemple las competencias de los sujetos en el contexto de los nuevos modos de conjugarse el ejercicio de las profesiones en la sociedad del conocimiento. De ahí, la necesidad de reconstruir y reorientar, desde la realidad actual, la formación impartida en las diversas titulaciones atendiendo a la complejidad del binomio generación-difusión del

conocimiento en su conjunto.

Todo lo anterior afecta especialmente al modo de desarrollar los mismos procesos de Enseñanza y Aprendizaje, aquellos que les dan su sentido final al currículo propuesto, bajo la responsabilidad de los docentes. Afecta en el sentido de que se acaba considerando lo anterior como un problema lejano, que les atañe sólo formalmente. De ahí que la enseñanza y aprendizaje pueda seguir derroteros específicos o particulares, independientemente del esquema curricular bajo el que se articula, olvidando que éste es el espacio desde el cual los "usuarios" contemplan y evalúan el todo y se elaboran sus propias estrategias.

### ¿Por qué no debemos olvidarnos del currículo?

¿Cuál es la mejor respuesta institucional que se puede dar a las nuevas necesidades apuntadas más arriba? Aquello que se halla implícito en el concepto de currículo puede sernos de gran ayuda en el intento de replicar a la cuestión anterior.

Aún a riesgo de simplificar, me atrevo a apuntar que entre las causas más importantes, explicativas del índice de abandono de los estudios universitarios y de la duración "real" de los estudios, en nuestro país, superior en años a los oficialmente establecidos, se encuentran *las rigideces* de diverso cuño que se dan a lo largo de nuestro Sistema formativo. Esto es: rigideces en el diseño de los estudios, en las normas que regulan los mismos, en las propuestas de trabajo a los alumnos y en los sistemas de evaluación. En efecto, en el informe AQU (2007:47) se reconoce, entre los argumentos que explican la mayor duración de la formación, "factores asociados a la programación de los estudios".

Barnett y Coate (2005:7) ya lo advirtieron antes, de una forma más general, para el Reino Unido. En la medida en que el Sistema universitario se mueve hacia zonas de mayor inclusión de estudiantes (en número y diversidad cultural), hacia una mayor diversidad entre instituciones y hacia una mayor imaginación en sus ofertas de titulaciones, y en la medida en que el mundo de los titulados universitarios deviene más complejo, descuidar la reflexión curricular sólo puede hacerse a expensas de la propia educación superior y de la atención a las necesidades de la sociedad entera.

Antes de proseguir, sin embargo, conviene aclarar mínimamente las muchas acepciones que tiene el concepto de currículo. Quizás las más difundidas, aunque parciales, sean las de Plan de Estudios y la de Programa de enseñanza. En el otro extremo, desde el punto de vista de muchos profesores, el currículo es un referente tan solo muy genérico o formal de lo que presentan a sus alumnos. Para estos docentes, su materia, su tratamiento, tiene más relación con los *hábitus*[1] docentes del propio campo de conocimiento que con la formación demandada por los alumnos.

Sin embargo, desde el punto de vista del alumno, el currículo es algo bastante más complejo. Así pues, emplearé el punto de vista del "usuario" para comentar brevemente dicha noción. Para un sujeto cualquiera, el currículo es una experiencia vital pues incorpora todo aquello que da sentido a lo que está haciendo, aquello en lo cual se ha

involucrado: desde el Plan de Estudios, a las normas que lo regulan, hasta las experiencias vividas que le dan sentido. Es decir, el currículo se contempla como una “estructura de y para la acción” que permite disfrutar de determinadas oportunidades formativas.

Un currículo, en primer lugar, está configurado en un plan de estudios, de carácter administrativo, normativo, si bien no tiene por qué ser administrado burocráticamente, sino funcionalmente de acuerdo con los propósitos formativos y los estudiantes que ingresan. Esta funcionalidad la podría obtener en buena medida del modo cómo se concrete el *plan docente*, es decir del modo cómo se traslada lo normativo al plano de la práctica, el modo cómo se distribuyen los créditos por años académicos y su secuenciación, el modo cómo se regula, etc. Ahora bien, en última instancia, todo ello adquiere sentido en el tipo de experiencias que se le proponen al alumno al cursar los diversos programas, su grado de relevancia, la complementariedad o no de las mismas, a lo largo de toda su formación. Esta acepción es muy interesante para la formación, entendida como actividad planeada y ejecutada, en la medida que nos permite evaluarla de acuerdo con determinados efectos de contraste, visibles, a través de su desarrollo a la vez normativo y formativo.

Por el contrario, desde el punto de vista de la “oferta”, entendida como poder normativo y/o académico, el currículo sólo puede evaluarse en función de sus principios fundacionales, de los propósitos explícitos que lo inspiran, pero no desde la perspectiva de los efectos que produce. Cualquiera de los efectos resultantes de su aplicación: si es justo, si se manifiesta relevante, si se ejecuta en el tiempo previsto, si se cumplen los objetivos propuestos, si socialmente se percibe como relevante y si su concreción se adecua a las normas preestablecidas, no suele ser considerado y, cuando aquellas se toman en cuenta, se suelen externalizar las responsabilidades, por ejemplo, hacia el individuo usuario y a sus circunstancias, en un claro ejercicio de poder corporativo.

Un currículo no sólo no puede ser contemplado como algo ajeno al modo como se concreta la experiencia del aprendizaje del estudiante, sino que dicha experiencia concreta es, precisamente, la que le da su sentido final, correspondiente con la que se predica cuando se valora la relevancia de aquella formación. Un currículo, por lo tanto, debe ser analizado y evaluado en función de lógicas distintas a las de su coherencia y actualización académicas, en especial cuando pretendemos acogernos a fórmulas *alumnocéntricas*.

En síntesis, un currículo es una *estructura* integrada por su arquitectura (ciclos y años), más los *espacios interiores* curriculares (módulos y asignaturas, en primero, segundo, etc.) más *la funcionalidad de y para* el aprendizaje de todo ello (integración de materias, secuenciación adecuada, carga de trabajo para el alumno, relaciones de E-A, etc.), de acuerdo con un propósito de fondo que lo articule, que le aporte sentido como estructura formativa, y que permita evaluar cada componente en relación a la funcionalidad pretendida. Así, no es la estructura, por sí misma, la que garantiza la calidad de la formación, sino *los funcionamientos*, en términos de Amartya Sen, de esta acción compleja, los que aseguran la calidad pretendida. Serán los valores de prestigio, pero también los de eficiencia, de justicia y de responsabilización aquellos que van a

servir de referencia evaluadora para la calidad de los nuevos currículos.

En efecto, desde el punto de vista de la experiencia y de las oportunidades vividas y alcanzadas, cualquier currículo, en la medida que obedece a unos determinados propósitos formativos, no se puede justificar platónicamente en la propia idea, sino en su concreción práctica, y aun en sus efectos. Ello permitiría clarificar el fondo de muchas de las actuales discusiones. En efecto, cuál es el sentido de ocupar tanto tiempo y energías discutiendo la duración media de los estudios, cuando hay ejemplos de titulaciones de grado en Ciencias Sociales (CCSS) en las que, una vez superado el tiempo promedio en dos años (T+2), todavía hay un 21% de la cohorte estudiando. O en las I. Técnicas, en las que a los cinco años todavía estudian el 31% de alumnos. Para las Licenciaturas, la adecuación entre graduación y tiempo oficialmente establecido se da tan solo para un máximo del 10% de los estudiantes. En las Ingenierías superiores este porcentaje alcanza sólo al 3%, en CC Experimentales al 5%, en Humanidades al 9% y prácticamente el 10% para los graduados en CCSS.

Estos datos, los directivos, los responsables académicos, los profesores y alumnos suelen valorarlos como datos estructurales, como algo ya descontado, es decir, como propiedades inherentes al Sistema. Entre estas *propiedades* es cierta la de que muchos alumnos conjugan trabajo y formación. Pero en cualquier caso, a falta de análisis más detallados, estos datos no dejan de ser inquietantes. Y hemos de admitir que cualquier proteína está sometida a análisis infinitamente más elaborados que los currículos que las explican y permiten entenderlas a sus alumnos, por decirlo gráficamente.

En el mismo informe comentado, con el fin de comprender mejor y de matizar datos como los anteriores, se llama la atención sobre algunos aspectos de naturaleza curricular cuya importancia en el desarrollo de la formación es muy significativa:

- Diferencias entre universidades en el número de créditos (todavía no ECTS) ofrecidos para el mismo período de tiempo.
- El proyecto de fin de carrera y sus perfiles de exigencia (en el caso de las ingenierías).
- El propio grado de dificultad de los estudios.
- Diversos factores sociales, laborales y personales que actúan sobre la planificación individual del estudiante y en su trayectoria universitaria.
- La inadecuación del planteamiento de la docencia.

En síntesis, debemos reconocer que todavía nos falta bastante para avanzar por este camino del análisis. Cuando se leen los informes de rendimiento de las universidades, los referentes al diseño, a la naturaleza de los planes, a la calidad de la atención educativa prestada, no se consideran, por lo menos de manera explícita. Un argumento bastante recurrente, por ejemplo, es explicar la mayor eficiencia de unos estudios —el porcentaje de alumnos que los terminan en el tiempo previsto— en función de la nota de corte para entrar en ellos. Sin embargo, dicho argumento no se utiliza cuando, para notas de corte alto, en determinadas titulaciones no se registran las mismas tasas de rendimiento

positivo.

Veamos, en cambio, algunos ejemplos de orden distinto entre sí que ilustran el punto de vista del estudiante. Para éste, una norma administrativa, como poder matricular todo el año académico o parte de él, en función del tiempo de estudio disponible, es muy relevante en su experiencia formativa, puesto que ello le abre un tipo de oportunidades distintas a las disfrutadas cuando las normas prácticas institucionales lo impiden.

En otro caso, cuando un alumno percibe que en dos o más asignaturas se trabajan temas semejantes probablemente pueda pensar que o bien no aprovecha suficientemente el tiempo, o que cualquier enfoque resuelve el problema del conocimiento en este apartado. Para dicho alumno, acceder a distintos puntos de vista o no comprender adecuadamente sus experiencias en la formación proporcionada y asumir que debe adaptarse a lo que se propone desde tal o cual materia, también formará parte de su (limitada) vivencia formativa. Para dicho alumno, tampoco será lo mismo la experiencia de aprender si sigue un plan de evaluación continuado o si ve sometido su conocimiento a un control final, mediante una única prueba de tipo test. Del mismo modo que tampoco es lo mismo saberse evaluado globalmente, al final, por el conjunto de su rendimiento en el período acadé-mico considerado, como es habitual en algunas grandes universidades de prestigio.

Por lo tanto, podemos considerar al currículo como aquella experiencia formativa más o menos relevante, resultante de un conjunto de actuaciones y de experiencias organizadas de modo más o menos deliberado en un determinado contexto institucional. Es decir, el currículo es un producto resultante de la combinación eficiente de aquello *diseñado* con lo *realizado en la acción.* En este sentido de experiencia, cobra importancia la idea de vertebración, de articulación entre sí de las distintas piezas que configurarán la experiencia del alumno. Una vertebración en el doble sentido, en el de las propuestas, en la oferta de las materias, los programas y su secuenciación, y en el de su desarrollo práctico. Desde esta perspectiva, los aspectos cualitativos de la enseñanza, es decir todo lo que se ha venido argumentando en los capítulos precedentes, adquieren un significado mucho más elevado y notorio.

Finalmente, es necesario preguntarse si lo anterior es posible, en un contexto cultural y organizativo como el que tenemos. Un contexto donde lo normativo tiende a hiper-dimensionarse, un contexto en el cual la matriz organizativa del currículo se halla fragmentada y dispersa en diferentes centros de decisión: departamentos autónomos para definir materias y asignar profesorado, espacios uniformes y estandarizados, pensados fundamentalmente para el ejercicio expositivo docente, distribución de responsabilidades directivas máximas entre diversos ámbitos de gestión (profesorado, gestión académica, calidad universitaria, etc.), un profesorado ejerciendo un poder de actuación y de decisión sin contrapesos, etc.

Debemos asumir, pues, que trasladar los propósitos formativos a un conjunto coherente de experiencias es algo muy difícil, pero aun así opino con Barnett y Coate (2005:6) que los asuntos curriculares no pueden ignorarse si se desea facilitar que la ES libere todo su potencial creativo para aquellos que acceden a ella.

## El desarrollo del currículo como proyecto con valor añadido

De acuerdo con la etimología del término, todo currículo planeado representa un camino, un itinerario, el cual puede considerarse cualquier cosa menos ser irrelevante o neutro, en su influencia sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes a los que va dirigido. Sin embargo, este tipo de propuestas, a su vez, constituyen un tipo de *proyecto* sometido a dos lógicas. Por una parte, a la lógica de su fundamentación académica, a la solidez y relevancia de la propia idea de formación, de acuerdo con las exigencias socialmente asumidas para la formación superior. En esta lógica predomina la idea de estabilidad y de consenso, tanto sobre los aspectos canónicos de la formación como sobre las reglas y condiciones de la misma.

Sin embargo, las relaciones entre ES y sociedad se van transformando, por lo que las bases constituyentes de aquella formación proyectada requieren sucesivas adaptaciones y revisiones, para incorporar o recoger nuevas necesidades emergentes. De ahí que se justifique la segunda de las lógicas que fundamenta al currículo.

Ésta sería la vinculada a la misma noción de proyecto, entendido éste como una propuesta para trascender la realidad vigente, algo inherente en toda voluntad de anticipar una nueva realidad, una nueva acción o situación. Desde esta perspectiva, un currículo es una construcción apoyada en la noción de cambio, en la de anticipación y de transformación, una necesidad mucho más acusada en períodos de transformaciones como las del presente. Una lógica, en definitiva, de carácter proactivo. De acuerdo con ella, en tanto que propuesta relevante de itinerario formativo, y como experiencia vital, es y debe ser objeto de reflexión y de deliberación o de debate.

Esta noción de proyecto elaborado, fundamentado y discutido *para adaptarse o para anticiparse a,* aporta elementos de enorme interés, porque permite analizar las ofertas curriculares respecto a dependencias corporativas, a lógicas de poder socialmente conservadoras y a configuraciones organizativas poco transparentes y funcionalmente problemáticas para las nuevas situaciones generadas.

Alternativamente, la idea de que el currículo adquiera un valor añadido deviene importante cuando la elaboración, la planificación y concreción de los nuevos proyectos en experiencias formativas se presentan con sentido ante la sociedad, en función de nuevos intereses socialmente estratégicos. Los currículos así considerados serán capaces de difundir una conexión más relevante entre la formación ofrecida y la demandada, entre la oferta de conocimiento y la demanda del mismo, entre el perfil ofrecido y las necesidades de los que se interesan por tal oferta.

Esperar que los estudiantes se sientan vinculados y atraídos hacia las enseñanzas ofrecidas de manera indistinta, con el mismo tipo de oferta aquí y allí, probablemente representa demasiada autoestima institucional. ¿Por qué un estudiante invertirá en desplazarse a otra ciudad, se “complicará la vida”, si lo que le ofrecen cerca de la suya no parece diferenciarse en nada de lo que podría hacer en otro lugar? Lamentablemente esta lógica no la siguen sólo muchos estudiantes y sus familias. También lo hacen los propios agentes institucionales, cuando optan por asumir y desarrollar todas las

titulaciones posibles en todas las universidades, al margen de los entornos, de su propio potencial docente y de los equipamientos disponibles, atendiendo sólo a los aspectos normativos y estandarizados de la oferta y pensando sólo en determinadas ventajas institucionales. Ello no hace sino reforzar el argumento de la indiferenciación de la oferta de formación, desde el punto de vista de los usuarios.

No deseo devaluar la emulación por crecer, por abrir nuevos espacios y líneas de trabajo, ni desprecio la competitividad positiva. Me refiero al hecho de pensar que unos estudios puedan pedirse sin equipamientos necesarios, sin un contexto de recursos y de capital cultural suficiente para garantizar un itinerario relevante a los alumnos en los que se piensa. Esta representación es posible porque se cree que basta con el Plan de Estudios, bastan profesores y éstos ya serán capaces de comunicar y desarrollar una formación superior relevante, porque se supone —no sé con qué grado de razón— que las experiencias de los estudiantes serán equivalentes a las vividas en otras universidades.

Aquello que late en el fondo de esta representación tal vez sea también una determinada idea del hecho de *conocer,* entendido el conocimiento, fundamentalmente, como un corpus teórico —de ideas, de proposiciones, teorías y conceptos (de conocimiento formal)— que se halla fuera del alcance de los alumnos, los cuales no pueden ejercer ningún tipo de incidencia activa en él. En este sentido, el currículo no es tanto una *experiencia* a vivir como un *repertorio* a tener en cuenta. Desde este punto de vista, la misión del alumno será la de tomar buena nota de los componentes esenciales de dicho repertorio, comprendiendo y dando cuenta del corpus dado cuando se le pidan cuentas del mismo. Las experiencias concretas derivadas de todo ello, como las de la lista de la compra con respecto al hecho de cocinar, vendrían después, más o menos al margen del currículo formativo, y serán responsabilidad exclusiva del "comprador".

La posición que se sostiene aquí es que siendo indispensables estos repertorios, no son ni mucho menos suficientes, tal como el reciente RD sobre las Enseñanzas Oficiales Universitarias[2] empieza a considerar, por primera vez en nuestra legislación , ya desde el mismo preámbulo.

En este sentido, el valor añadido que puede aportar la noción de currículo a la propuesta de una titulación, descansaría en aspectos como los siguientes:

- ✓ En el valor de la propuesta misma, entendida como proyecto, en la relevancia de los mismos componentes del repertorio de contenidos y de experiencias que lo concretan.
- ✓ En su capacidad de coordinarse y secuenciarse adecuadamente, en itinerarios o en recorridos formativos relevantes para los estudiantes. Dicha coordinación debe aspirar a una integración de las diversas experiencias formativas y no a su segregación o fragmentación.
- ✓ En su potencial de activar la experiencia del alumno en el aprendizaje mismo, como potenciadora de la construcción, por su parte, del conocimiento, tal como hemos visto en los capítulos precedentes. El valor final del currículo se potencia no

en su valor de *cambio*, sino en el desarrollo del mismo valor *de uso,* mediante la aportación de experiencias de aprendizaje de calidad. El valor de cambio, llegar a tener el título, es tan solo un valor instrumental.

- ✓ En su grado de equilibrio y de compensación interna en el volumen o carga de trabajo para los estudiantes.
- ✓ En el modo como afronte los espacios de crecimiento interdisciplinar y los aspectos orientados hacia la transversalidad de la acción humana en el ámbito específico de esta formación.
- ✓ En todo lo que incorpore, pero también en todo lo que sea capaz de reducir y de ajustar a lo que es realmente fundamental.
- ✓ En la relación entre teoría y práctica, entre la acción del docente y la del estudiante.
- ✓ En su potencial de auto-revisión y de someter este mismo proceso a la reflexión crítica, o si se quiere a la validación de sus resultados en argumentos que no sean unilaterales.

En definitiva, estas cuestiones se focalizan sobre la capacidad de toda propuesta curricular para dar respuesta a las dos preguntas que formulan Barnett y Coates (p. 116) y que nos deberíamos responder para una titulación determinada: ¿qué debe contener la propuesta de currículo para implicar a fondo al estudiante? ¿Cómo tiene que desarrollarse un proceso educativo para que el estudiante lo sienta como suyo?

En este concepto de currículo como "proyecto con valor añadido", cobra relevancia la metáfora de Bauman (2006:26-28) quien la desarrolla comparando dos tipos de proyectiles, los balísticos y los "inteligentes", en relación con los objetivos de la formación en la *modernidad líquida*. Sintetizo su argumentación. Los primeros, argumenta Bauman, eran las armas idóneas para las situaciones en las que los blancos eran fijos y los proyectiles los únicos objetos que se movían. Su movimiento venía predeterminado por el cálculo sobre la distancia, la trayectoria, la carga, etc., añade, con lo cual alcanzaban su objetivo con una precisión muy elevada. Eran eficaces, porque el fin era fijo, determinado e inmutable, por lo que se debía actuar sólo con y sobre los medios.

La cuestión se complica cuando el blanco es móvil, y todavía más si su velocidad es superior a la del proyectil, y aún se complica cuando su movimiento es errático, por lo menos a criterio del que debe determinar la trayectoria. Es ahí cuando se empieza a desarrollar el concepto de "proyectil inteligente", un artefacto capaz de variar de trayectoria durante el vuelo, de anticipar la trayectoria del blanco, para coincidir con él. Durante su recorrido, estos proyectiles no pueden, en ningún momento, parar de realizar sus cálculos, ya que el blanco siempre es móvil e imprevisible. Pero incluso pueden variar de blanco. Este tipo de proyectiles, al contrario de sus antecesores, deben "aprender sobre la marcha". Por lo que deben estar *capacitados* para aprender y para hacerlo aprisa, incluso para olvidar lo que aprendieron antes. En realidad, los fines específicos para ellos —un blanco determinado— no son muy importantes. Son los

medios de los que están dotados los que acaban determinando el alcance del blanco final.

Los filósofos de la educación y los elaboradores de currículos, concluye el sociólogo de origen polaco, creían que la tarea de los profesores era lanzar proyectiles balísticos, y se les enseñaba a procurar que sus productos siguiesen estrictamente la trayectoria prevista, determinada por el impulso inicial. Por el contrario, en esta nueva etapa del desarrollo social, el problema es diseñar los medios más adecuados para que los alumnos sepan alcanzar las metas más justas y adecuadas para sí mismos y los contextos de oportunidad —impredecibles— en los que se van a mover.

Sin embargo, para que ello sea posible deberán darse dos grandes condiciones, las cuales no pueden ejercerse a fondo si cada docente actúa al margen del resto de colegas, sin una coordinación que aúne de algún modo la acción colectiva, lo cual es congruente con el enfoque del currículo que estamos analizando.

Dichas condiciones serían las de seleccionar y escoger, el profesorado, de entre todo lo posible, lo que ellos mismos pueden hacer mejor (p.e. contextualizar, ofrecer síntesis, orientar, informar) y asignar a los alumnos lo que ellos también pueden hacer razonablemente (p.e. documentarse, razonar, elaborar sus síntesis). Ello supone escoger la vía de la profundización antes que la de la extensión en la apropiación de los contenidos por parte del alumnado. En segundo lugar, supone también delegar en los estudiantes parte de la responsabilidad real de aprender, con el apoyo de materiales, recursos, objetos e indicaciones y de sistemas de evaluación que incluyan la autoevaluación, en la línea de los recursos y orientaciones que hemos considerado en los capítulos anteriores. Naturalmente, ello significa también un cambio en los roles docentes, los cuales se amplían conceptualmente, abriéndose paso otras dimensiones como las de corte tutorial que ocuparán un espacio significativo dentro de la actualmente sobredimensionada función transmisora.

Ahora bien, debemos admitir algunas grandes limitaciones en el desarrollo de la gestión de los currículos universitarios. Una de ellas sería la de la racionalidad técnica, o la ausencia de una aproximación de tipo sistémico o “ecológica”. En efecto, se contempla toda formación como una suma de componentes y de decisiones de orden técnico, que se van adoptando de acuerdo con una lógica vertical de arriba abajo, y evaluado, sólo formalmente, de acuerdo con procedimientos administrativos y de carácter externo.

Dicha racionalidad, por otra parte, posee un fuerte componente tecnocrático en el que dominan las reglas de causalidad cuasi-mágica: si se escribe, si se formula… (un objetivo, una competencia) ... luego sucede o se puede exigir que haya sucedido. Sólo que ninguna formación, ni la más masiva, puede ser realmente asimilada a las de las reglas técnicas de la producción industrial, en la cual los objetos son inertes. La segunda limitación vendría de la falta de responsables suficientemente formados y reconocidos para gestionar desarrollos curriculares complejos. No tenemos sistemas de coordinación reconocidos y con autoridad para dirimir entre departamentos, materias, o distintos tipos de recursos. Nos faltan sistemas de evaluación internos y transparentes para saber si estamos haciendo lo que nos proponemos. En definitiva, nos hace falta capacidad de agencia para tomar decisiones y poderlas aplicar cuando los resultados de dichas evaluaciones indican

tomar otros caminos o medidas.

## La adopción de un enfoque complejo en una propuesta curricular

### Las titulaciones, piedra de toque de la formación

En este enfoque que le damos al currículo, lo primero a descartar es la noción de uniformidad y de modelo estandarizado. Precisamente ahí radican algunos de los conceptos básicos del EEES: la confianza entre instituciones, un sistema de transferencia y de reconocimiento, etc. La universidad ni es uniforme en sus diversos centros y saberes, ni se presta a estandarizaciones fáciles, sin comprometer o limitar de modo importante algunas de sus funcionalidades.

Dentro de una misma universidad se da formación orientada en distintos sentidos y con necesidades distintas: algunas titulaciones se orientan netamente hacia la profesionalización, otras a una formación pre-profesionali-zadora, es decir orientada a un campo profesional sin definirse en una profesión específica, y se da también, en algunas titulaciones, una formación orientada hacia espacios académicos y de conocimiento y al desarrollo de la investigación. En cada opción, el estudiante deberá ser atendido y considerado desde las respectivas prioridades y posibilidades de profesionalización, tal como ésta se considere. También en las distintas opciones acerca de la relación entre estudiantes, el conocimiento necesario y lo que podría ser el contexto socio-productivo o cívico de dicha formación puede variar enormemente en lo que se refiere a la planificación del tiempo de trabajo autónomo del alumno.

En este contexto, aun cuando se apunte hacia una enseñanza de mayor nivel cognitivo, en la que la capacidad de autonomía y de reflexión crítica por parte del estudiante van a desempeñar un mayor nivel de logro, la formación no se va a poder conjugar de idéntico modo en las titulaciones orientadas hacia el ejercicio profesional directo que en otras, en las que la transferencia aplicada del conocimiento desarrollado va a ejercerse de modo mucho más imprevisible.

No deberíamos dejar de considerar la importancia de que, en cada contexto formativo, lo más relevante es la modalidad de construcción del conocimiento propio, propuesta para los estudiantes. Los enfoques más avanzados de la psicología del aprendizaje ya no acentúan el carácter fijo, establecido, del conocimiento, sino su fluidez y cambio. De ahí que se remitan a nociones como las de constructivismo, de socialconstructivismo, o de constructivismo epistemológico.

Desde estas concepciones, aquello que se deriva son concepciones del aprendizaje de tipo experiencial, se llame aprendizaje basado en problemas, práctica reflexiva, razonamiento clínico o comunidades de aprendizaje, método de casos u otros. El sentido de conocimiento que llevan implícito estas nociones es el de "aprendizaje situado" y

contextuado en situaciones de la vida real, nos recuerda Bauman (2006:60). Esto supone un importante giro en la relación entre estudiante y conocimiento. Significa un cambio copernicano, desde una transmisión del conocimiento proposicional hacia un tipo de conocimiento experiencial. El conocimiento ya no se fundamentará tanto en códigos como el de la "verdad", como en referentes de caso, de experiencia contextuada, o de resolución de problemas, afirma el mismo autor (p. 92).

En cualquier caso, la relevancia de la titulación, como itinerario curricular relevante y con sentido propio, con su valor añadido orientado a la vez hacia la construcción del conocimiento y a la formación en su dimensión profesionalizadora, es algo más que un concepto y se pueden referir numerosas experiencias en este sentido, en diversas universidades y titulaciones. Sin embargo, dicha propuesta afecta a una de las líneas de flotación del modelo organizativo en la universidad española: la departamental, tal como ya se ha analizado con anterioridad.

Mientras que *la titulación* diseñada —el qué— sea una resultante de decisiones sólo agregadas, adoptadas por separado desde distintas lógicas y necesidades fundamentalmente académicas, difícilmente se estará en condiciones de responder adecuadamente a las nuevas necesidades emergentes desde argumentos como su por qué y para qué de la misma; la decisión de para quienes. En la medida en que lo anterior sea borroso, el cómo hacerlo pierde interés, ya no es tan relevante: "cualquier camino te lleva", le recuerda el conejo a Alicia. Ello, sin duda, genera un coste, y no sólo económico. También en esperanzas frustradas e incomprensión entre los estudiantes, y quien sabe, si disfrazado todo ello en la aparatosidad de los abandonos o de las repeticiones.

En otro lugar (Rué, 2007:82) he afirmado que un supuesto clave en el proceso de elaboración de los nuevos perfiles de titulación es, precisamente, la recomposición y fortalecimiento de la autonomía docente, tanto en la modalidad de gestión del proceso de cambio como en el hecho de asumir el control del perfil que se propone y sus principales justificaciones. Ningún grupo de agentes con una baja percepción acerca de su capacidad de agencia va a hacer ninguna propuesta realmente relevante o con un alto valor añadido.

De acuerdo con este criterio, lejos de temer por su pérdida, este proceso debería reforzar dos aspectos. El primero, incrementar el grado de autonomía y de responsabilización institucional en su desarrollo, de aquellos que asumen el proyecto de formación en el papel de impulsores. Ahora bien, el precio de esta autonomía es la que los marcos de referencia para el trabajo y las herramientas necesarias para el mismo deben ser elaboradas, comprensibles y asimiladas por el profesorado. Y serlo en primera persona, a partir del proceso de cambio en sí y de la acción de coordinación ejercida por quienes asumen el liderazgo en el mismo. A primera vista, puede parecer un precio caro, pero en cualquier caso es accesible y, sobretodo, rentable a medio plazo, en especial para las propias instituciones, aparte del mismo profesorado.

El segundo, introducir como componente natural del desarrollo curricular la valoración y la reflexión sobre lo que ocurre, sobre los efectos detectados, sobre los objetivos que se cubren y las dificultades observadas, en caso contrario. El fin de todo ello es utilizar

aquella autonomía para introducir las mejoras susceptibles de ser más eficaces, desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza. Este aspecto es el que se intenta potenciar en la normativa de los nuevos títulos bajo la rúbrica, “medidas para asegurar la calidad”.

## Orientar la formación hacia la persona del estudiante

En efecto, la relación entre enseñanza y aprendizaje puede resolverse de muchas maneras, todas ellas ocupando al estudiante, todas ellas generando formación, pero, quizás, no todas ellas haciéndolo de forma relevante, atendiendo a lo que los estudiantes o la sociedad espera de la misma. La evaluación del grado de relevancia de una formación, atendiendo determinados propósitos y demandas socio-productivas, es uno de los aspectos que se ha incorporado recientemente en los análisis sobre la ES.

En efecto, a las ofertas curriculares tradicionales, como desarrollar una idea relativamente sólida y general sobre un campo de conocimiento, se añaden otras, en la medida en que se estrecha la relación entre sociedad y universidad. Dichas demandas, como ya hemos visto, ponen su énfasis en comportamientos profesionales y personales como saber comunicarse, interaccionar con otros, generar nuevas ideas, etc. En cualquier caso, todas las propuestas descansan de un modo u otro en la formación en aspectos de honda raíz personal: actitudes de iniciativa, compromiso, esfuerzo o disposición para aprender; competencias como la creatividad, la capacidad de planificar el propio tiempo, saber trabajar en equipo, desarrollar una capacidad expresiva, ser reflexivo, adaptarse a diferentes situaciones, etc.

Creo que se cometería un error tratando de confrontar la formación convencional universitaria, focalizada tradicionalmente en el dominio de los contenidos, con las actitudes y competencias personales mencionadas, puesto que no son dos planos equidistantes, sino complementarios. En realidad, como se ha tratado de demostrar a lo largo de los capítulos precedentes, el mejor modo de desarrollar a fondo un corpus de conocimientos es mediante la implicación a fondo, personal, del aprendiz, lo que significa trabajar actitudes y competencias como las mencionadas. La reflexividad, el rigor, pensar lógicamente, documentarse, argumentar siguiendo un determinado hilo discursivo, saber abstraer, saber interpretar contextualizando, explorar nuevas vías, etc., no son sólo comportamientos funcionales o instrumentales a un campo de conocimiento, sino que sólo se pueden generar si se configuran en “formas de ser” personales, más complejas, es decir, si inciden y afectan a la estructura más profunda del individuo, tal como apuntamos en el segundo capítulo. Es más, de la formación recibida, al cabo de un tiempo sólo permanece aquello que se ha transformado en rasgos constitutivos de la nueva personalidad formada.

La doble contradicción que realmente existe se da en términos de extensión o de profundización del conocimiento y en términos de adaptación a la dinámica del profesor o en el desarrollo de una dinámica propia de trabajo. En definitiva, la contraposición entre un aprendizaje más pasivo o más activo. Esta doble contradicción pone sobre la

mesa de los diseñadores del currículo la adopción de algunas decisiones importantes.

En efecto, para un tiempo dado de cuatro años, por ejemplo, "sólo" hay una determinada carga de trabajo y unas determinadas posibilidades de formación prioritarias, susceptibles de ser desarrolladas. Ahora bien, si dicha carga de trabajo se incrementa como resultado de decisiones individuales no explícitas o de intereses corporativos; si el tiempo disponible resultante no permite más que la resolución aplicada de las tareas encomendadas, en una dinámica formativa de estímulo-ejercicio, respuesta-resolución del mismo, es evidente que el desarrollo personal del estudiante promedio va a verse muy limitado.

En inglés se emplea un neologismo para definir este tipo de aprendizaje. Es el de "*performativity*", es decir, aquella actuación del estudiante carente de todo sentido formativo, pero que se ejerce como respuesta a una demanda determinada, basada más en la regla de poder académico que en la de conocimiento. Formulado en otros términos, define la conducta registrada allí donde la acción y el conocimiento no se conjugan de manera concordante. Este concepto, en realidad, denota una formación de naturaleza fundamentalmente instructiva, *sólo* instrumental y tecnocrática, un enfoque, en definitiva, bastante limitado para la vocación formativa a la que debe aspirar toda Educación Superior.

## Asumir y gestionar las decisiones curriculares básicas

Desde la perspectiva considerada, la ecuación que fundamenta un desarrollo curricular que aspire a un grado de relevancia social y formativa personal, sería la de lograr un equilibrio relativo entre la extensión de conocimiento a dominar (saber qué), la profundidad con la que se propone conocerlo y el papel que se le asigna al estudiante (saber cómo, en qué, para qué, etc.), todo ello atendiendo al tiempo efectivamente disponible. La resolución de esta ecuación compleja, no obstante, requiere por lo menos atender a los siguientes aspectos:

- *Deliberar:* un proceso de formación complejo, como una titulación, no puede basarse en criterios restringidos o no participados, ni en simples dinámicas de poder académico.
- *Seleccionar:* dado el volumen de conocimiento disponible, una función profesional experta en el profesorado es saber escoger lo más formativamente relevante de entre todo lo posible. No podemos enseñar todo lo que sabemos y cómo lo sabemos a nuestros alumnos. Dicha selección puede significar también la necesidad de deliberar en el seno de los departamentos o unidades docentes.
- *Coordinarse:* hemos visto como la noción de currículum enfatiza la idea de proceso, de experiencia, la cual es más rica cuanto mejor estructurada se halle en el conjunto de las intervenciones y experiencias propuestas.
- *Realizar propuestas de trabajo activo:* distinguir lo que los estudiantes tienen que

escuchar de lo que puedan hacer por sí mismos, solos y con la ayuda directa o indirecta necesaria.

– *Ajustar y acotar los tiempos:* para la información y para la realización; para la exposición de los profesores y para los trabajos de los alumnos, en función de las prioridades de las tareas encomendadas.
– *Evaluar los resultados:* éste será siempre un proceso en construcción, por lo que es importante ir ejerciendo labores de observación de lo que va ocurriendo para ir introduciendo los necesarios ajustes en todo lo anterior. Sin el contraste y la reflexión que ello implica, lo decidido como constitutivo de la titulación no tiene por qué lograrse al final, del modo inicialmente previsto.

En definitiva, considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de *producto* y, en cambio, no hacerlo en base a la noción de *proceso* es fuente de turbulencias en el desarrollo de la misma. La ausencia de criterios y de oportunidades para que los agentes involucrados en su concreción vayan revisando sus prioridades, las experiencias docentes en su desarrollo, etc., refinando su concepto de competencias mediante este ejercicio, reduce la complejidad inherente a la noción de currículo a una práctica mucho más simplificada de la formación.

**PRINCIPALES CUESTIONES TRATADAS EN ESTE CAPÍTULO**

• En el desarrollo del actual sistema de formación universitario nos encontramos de forma progresiva con necesidades más complejas a las que hay que dar respuesta, porque directa o indirectamente la sociedad las exige. Ahora bien, ¿cuál es la mejor respuesta institucional que se puede dar a dichas nuevas necesidades? Lo que se propone es una reflexión sobre el currículo.

• El currículo, como concepto, se contempla como una “estructura de y para la acción” que permite a los estudiantes disfrutar de determinadas oportunidades formativas. Representa una experiencia vital que incorpora todo aquello que da sentido a lo que están haciendo, desde el Plan de Estudios, a las normas que lo regulan, hasta las experiencias vividas que le dan sentido.

• Pero también se ha vinculado este concepto a la noción de proyecto, entendido éste como una propuesta para trascender la realidad vigente, algo inherente en toda voluntad de anticipar una nueva realidad, una nueva acción o situación. En razón de ello, el currículo, en tanto que propuesta de itinerario, en tanto que *construcción para*, y, a la vez, como experiencia vital, puede y debe ser objeto de reflexión, de deliberación y de reelaboración.

• Esta concepción ha llevado a desarrollar diversas ideas. En primer lugar, descartar la noción de uniformidad y de modelo estándar en las propuestas formativas. También ha llevado a considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de *proceso (en y de) aprendizaje*.

• La tercera idea sería insistir en la recomposición y fortalecimiento de la autonomía docente en la elaboración de una propuesta determinada. Ningún grupo de agentes con una baja percepción acerca de su capacidad de agencia va a hacer ninguna propuesta realmente relevante o con un alto valor añadido. Finalmente, se argumenta a favor de titulaciones que apuesten por ser una piedra de toque de la formación ofrecida y que vayan orientadas hacia *la persona* del estudiante, en el contexto de las nuevas

configuraciones socioculturales.

* * *

**Nota:** En el último de los Anexos (ver pág. 261) se ofrece un ejemplo posible de recursos para el desarrollo de propuestas curriculares de Formación Superior, desde la perspectiva del actual RD y considerando algunas opciones que —de modo obligadamente genérico— se pueden adoptar a partir del mismo. En este sentido se desarrolla una herramienta para la reflexión individual y colectiva, mediante el contraste de opiniones, en el desarrollo de una propuesta curricular. También se evidencias algunos referentes a considerar en una propuesta de titulación según competencias, así como una pauta de concreción de las decisiones curriculares de acuerdo con el RD sobre titulaciones oficiales vigente.

---

[1] De acuerdo con el sentido que le dio Bourdieu.

[2] Aprobado el 26 de octubre de 2007 en Consejo de Ministros.

# ANEXOS:
# RECURSOS Y HERRAMIENTAS

I. Tipos de conocimiento y descriptores generales para los niveles de referencia europeos.
II. Recursos docentes para comprender mejor algunas conductas de los estudiantes en relación con el aprendizaje.
III. Herramientas para la planificación y la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la autonomía y la reflexión en el aprendizaje.
IV. Herramientas y recursos de autorregulación para los alumnos.
V. Ejemplo de recursos para el desarrollo de propuestas curriculares de Formación Superior.

En este apartado de Anexos se han reunido una serie de materiales correspondientes a los diversos capítulos, tal como se menciona al final de los mismos. El hecho de reunirlos aparte obedece tanto a la voluntad de completar instrumentalmente las aportaciones que se hacen en cada apartado como al deseo de no romper con el formato empleado en la exposición del respectivo capítulo.

Un rasgo que reúnen dichos materiales es poseer un valor, bien de tipo documental-instrumental, bien directamente instrumental, con el fin de orientar a los lectores ya sea en la planificación de su trabajo docente o en la reflexión sobre la misma, para revisarla o mejorarla. Los recursos reunidos aquí, por lo tanto, pueden colaborar en estos propósitos, tanto de manera indirecta, como directamente, ofreciendo un repertorio de herramientas elaboradas y aplicables a la docencia.

Como se recordará, en el *segundo capítulo* se ha argumentado sobre los distintos tipos de conocimiento, una noción de interés en una formación que predique de sí misma el interés por el desarrollo del aprendizaje. En consecuencia, el primer Anexo refleja, como modelo de ejemplificación, la concepción de Bauer comparando dos grandes tipos de conocimiento y el cuadro general de los descriptores de Dublín. La relación entre el acento que se ponga en los distintos tipos de conocimiento y el grado como se trabajen en una formación dada, pueden permitir comprender mejor el carácter o el grado de profundidad de dicha propuesta.

Uno de los ejes que han dado sentido al *capítulo tercero* ha sido el de la oposición

entre dos grandes tipos de aprendizaje: el superficial y el profundo. En este sentido, el segundo Anexo intenta mostrar algunos buenos recursos docentes para comprender mejor algunas conductas de los estudiantes en relación con el aprendizaje propuesto. Algunas de las cuestiones que se relacionan en los distintos epígrafes provienen de la investigación más reciente sobre el particular. Esta selección de cuestiones puede aportarles a los profesores algunas hipótesis u orientaciones que les permitan una comprensión razonable sobre los comportamientos que, en relación con el aprendizaje, observan en sus alumnos así como orientaciones de acción docente razonables para promover entre su alumnado aprendizajes más relevantes.

El Anexo correspondiente al *capítulo cuarto* recoge una serie de herramientas seleccionadas para facilitar una mejor planificación y evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la autonomía y la reflexión en el aprendizaje por parte de los propios alumnos. En cierto modo, al igual que sucede con los capítulos que le preceden, los recursos que aquí se recogen complementan, desarrollándolos, algunos de los aspectos de los anexos anteriores. Así se proponen algunas orientaciones útiles para proponer un aprendizaje reflexivo entre los alumnos, de acuerdo con un enfoque profundo del mismo, pero también un modelo de pauta para hacer reflexionar a los docentes sobre el sistema de evaluación empleado, dada la influencia que ejercen las modalidades evaluadoras sobre el mismo aprendizaje.

Para facilitar la planificación se proponen una serie de términos que ayudan a especificar el nivel de aprendizaje requerido, en los objetivos formulados por el profesor y finalmente, algunos aspectos y criterios reconocidos como fundamentales para regular el aula, en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje entre el alumnado.

Como colofón al *capítulo quinto,* en el correspondiente Anexo se muestran algunos recursos que el profesorado puede poner a disposición de los estudiantes precisamente para que aquellos mismos interioricen y dominen algunas herramientas básicas para autorregularse en su aprendizaje. Entre los recursos de dicha autorregulación podríamos destacar el portafolio, criterios para planificar y autoevaluarse una actividad cualquiera o un modelo de pauta a la que los estudiantes pueden acceder con el fin de conocerse mejor como aprendices, en el desarrollo tanto de los aprendizajes individuales como en grupo.

El *capítulo sexto* incide sobre la importancia del currículo propuesto a los estudiantes, como pieza crítica de la formación que se les propone. En el último de los Anexos se ofrece un ejemplo posible de recursos para elaborar propuestas curriculares de Formación Superior. Adicionalmente, dado que todo currículo que se desee relevante, desde el punto de vista de los estudiantes, requiere de un proceso de seguimiento y de reflexión que se ha denominado de diversas formas. La etiqueta “asegurar la calidad” es la que se ha dado en adoptar en el proceso de implementación del EEES. Ahora bien, dicha calidad no se asegura sin tres grandes requisitos: la reflexión participante acerca de lo que se hace y se genera en el desarrollo de dicho currículo, la coordinación en esta reflexión y las herramientas relevantes para hacerlo.

De ahí que en este Anexo se muestre una herramienta para facilitar la reflexión

individual y colectiva, mediante el contraste de opiniones en el desarrollo de una propuesta curricular. En la línea de todo lo expuesto en el texto, se evidencian también algunos referentes posibles a considerar en una propuesta de titulación según competencias y sus rasgos centrales, así como una pauta de concreción de las decisiones curriculares de acuerdo con el RD sobre titulaciones oficiales vigente. El examen del contenido de dicho RD permite adoptar diversos tipos de decisiones y propuestas, tal como se ejemplifica en el último de los recursos aportados.

# Anexo I

## Tipos de conocimiento y descriptores generales para los niveles de referencia europeos*

| **1. TIPOS DE CONOCIMIENTO, DE ACUERDO CON BAUER (1995)** | |
|---|---|
| **SABER CÓMO**<br>*Conocimiento como mapa*<br>(Ecuaciones, fórmulas, recetas) | **SÁBER POR QUÉ**<br>*Conocimiento como narración*<br>(Cuentos, fábulas, épica) |
| Acerca de cosas inanimadas | Acerca de seres vivos |
| Conocimiento literal | Conocimiento con significado humano |
| Hechos, tal cual se dan | Hechos significativos |
| Impersonales, objetivos, externos | Socialmente construido, ideológico |
| Recoge la representación (aproximativa) de la realidad | Recoge la representación (id.) de la realidad |
| Cómo se pueden hacer las cosas | Por qué algo podría/debería hacerse |
| Demostrable sobre el terreno | Revelador, *profético* |
| Las teorías falsas pueden ser demostradas como falsas, por el carácter universal de los hechos y criterios. | Las explicaciones no siempre pueden probarse como falsas, por remitirse a contextos o situaciones difícilmente observables. |
| (Hechos, datos) Fríos y precisos, cuantificables | Borrosamente confortables; la cuantificación no es central |
| Determina el conocimiento, todo el mundo observa lo mismo en un mapa determinado. La lectura del mapa es un tema de competencias | Condicional, indeterminado, la interpretación es función del juicio que puede diferir entre observadores y circunstancias. |
| A menudo es posible realizar una predicción | Predecir no es el tema central, distintos expertos pueden realizar distintas predicciones. |
| La predicción (probabilística) es una competencia a desarrollar. Pueden marcarse objetivos. | La predicción no es una competencia técnica. Los finales de las historias pueden ser imprevisibles. Pueden definirse propósitos. |
| Hay una línea de progreso en el tiempo. La validez de este conocimiento se incrementa con las repeticiones. | Pueden darse cambios, pero no mejoras. Las historias no son más verídicas con la acumulación y el progreso temporal. |
| | *La belleza se halla en el ojo de quien mira.* No hay un |

| | |
|---|---|
| La corrección, el protocolo a seguir es lo más importante. La estética viene después.<br>Es apropiado creer en este conocimiento y tratar de persuadir a otros de que lo crean.<br>Ayuda muy poco en la resolución de las disputas humanas. La literalidad de este conocimiento no ejerce, por sí mismo, una influencia demasiado directa sobre lo que la gente opina o cree. | criterio impersonal y objetivo acerca de lo que es «correcto» o está bien. Se pueden definir en relación a valores, o en relación a lo que establecen comunidades de usuarios o práctica.<br>Es posible aceptar, tener fe. Pero no es apropiado pensar que todo el mundo va a compartir la misma fe.<br>Las historias son persuasivas. Existe la tendencia a creérselas, incluso si chocan con la verdad objetiva. |

*Fuente:* Bauer, H. H. (1995), Two Kinds of Knowledge: Maps and Stories, *Journal of Scientific Exploration,* vol. 9, Nº 2, pp. 257-275, Documento en línea, consultado el 10 de abril del 2007.

| **2. DESCRIPTORES GENERALES PARA LOS NIVELES DE REFERENCIA EUROPEOS** | |
|---|---|
| **NIVEL DE REFERENCIA EUROPEO** | **BORRADOR DE LOS DESCRIPTORES GENERALES PARA LOS NIVELES DE REFERENCIA EUROPEOS** |
| **1** | El aprendizaje habitualmente adquirido a lo largo de la educación obligatoria y que se considera como el que contribuye al conocimiento general y al desarrollo de las habilidades básicas. El aprendizaje habitualmente no se contextualiza en las situaciones de trabajo. |
| **2** | Supone haber completado la educación obligatoria e incluye una inducción hacia el trabajo. El conocimiento básico sobre el trabajo puede adquirirse en un establecimiento educativo, en un programa de formación externo a la escuela o en una empresa. Generalmente no se orienta a una educación específica. El rango del conocimiento, de las habilidades y de las competencias involucradas es limitado. La cualificación en este nivel indica una persona que puede realizar tareas básicas y ejercitar habilidades repetitivamente en un ambiente controlado. Toda la acción parece gobernada por reglas que definen las rutinas y estrategias posibles. |
| **3** | Supone haber completado la cualificación en la formación profesional básica, desde la noción de competencia en el trabajo. Esta cualificación muestra a una persona que posee habilidades básicas que encajan con distintas funciones ocupacionales así como la capacidad de desarrollar tareas bajo dirección. La mayor parte de la acción de las personas en este nivel de cualificación es una deliberada aplicación repetitiva del conocimiento y de sus habilidades. |
| **4** | La calificación en este nivel normalmente incluye la educación secundaria superior y un programa de formación básica centrada en el trabajo o, alternativamente, con un aprendizaje laboral específico e incluye el desarrollo del conocimiento vinculado a un determinado sector ocupacional. Las personas cualificadas en este nivel son capaces de trabajar en tareas de modo independiente y poseen la capacidad de aplicar conocimientos, habilidades o competencias especializados. Poseerán, además, una experiencia y una práctica extensivas tanto hacia situaciones comunes como excepcionales, así como serán capaces de resolver problemas de manera independiente, usando dicha experiencia. |
| **5** | Es haber completado una cualificación profesional específica, así como haber desarrollado un aprendizaje laboral y una formación de nivel superior. Este tipo de cualificación implica dominar un conocimiento teórico significativo, así como un trabajo técnico específico que puede ser desarrollado de manera independiente y comporta deberes de coordinación y de supervisión. La cualificación en este nivel indica que una persona puede manejarse en |

| | |
|---|---|
| | situaciones complejas y su actuación ser una referencia para otros. Poseerán una experiencia y una práctica considerables en un amplio rango de situaciones de trabajo. Este nivel de cualificación a menudo enlaza formación secundaria y superior así como formación laboral. |
| **6** | La calificación en este nivel cubre un nivel alto de conocimiento tanto teórico como práctico, así como habilidades y competencias, y el dominio de las bases científicas de una ocupación. La cualificación en este nivel significa que una persona puede manejarse cómodamente en situaciones complejas, que es habitualmente autónomo y que puede asumir responsabilidades de diseño, de gestión y de responsabilidad. Equivale a las titulaciones de Diplomatura. El estudio para este tipo de cualificaciones tiene lugar fundamentalmente en instituciones de Educación Superior. |
| **7** | Esta cualificación reconoce al aprendizaje especializado, tanto teórico como práctico, que se le pide para trabajar los profesionales y gestores al nivel de senior. Las personas cualificadas en este nivel tendrán una amplia mirada y un conocimiento profundo, así como ser capaces de demostrar altos niveles de competencia especializada en un área determinada. Operarán de modo independiente, supervisarán y formarán a otros para los que serán referencia. Estas cualificaciones equivalen a los niveles de Máster. El estudio fuera del lugar de trabajo para estas cualificaciones tiene lugar en instituciones educativas especializadas de nivel superior. |
| **8** | Estas cualificaciones reconocen a las personas como líderes expertos en un campo altamente especializado, manejándose en situaciones complejas, y poseen la capacidad para desarrollar un amplio rango de pensamiento tanto estratégico como científico así como para actuar. Estos expertos desarrollan enfoques nuevos y creativos que amplían o definen de nuevo el conocimiento existente o la práctica profesional y a menudo enseñan a otros a ser expertos o a nivel de máster. La cualificación es equivalente al nivel de doctor. El estudio para estas cualificaciones fuera del lugar de trabajo tiene lugar fundamentalmente en instituciones educativas especializadas de nivel superior. |

*Fuente:* DG Educación y Cultura, *Developing common reference levels to underpin an European qualification framework,* 24.9.2004, en Winterton y otros, 2006. Traducción propia.

Una de las utilidades de estos descriptores para la Universidad es la de constituirse como un referente de contraste para las propuestas de formación que se están elaborando o desarrollando, especialmente a partir de su 6º nivel.

---

* Anexo al Capítulo 2.

# Anexo II

## Recursos docentes para comprender mejor algunas conductas de los estudiantes en relación con el aprendizaje*

| 1. ¿CÓMO RECONOCER QUE LOS ESTUDIANTES REALIZAN UN ENFOQUE SUPERFICIAL DEL APRENDIZAJE? |
|---|
| – Tratan de reproducir la información atendiendo a las demandas (de evaluación) externas, no propias.<br>– Focalizan su actividad en tratar de superar los requerimientos (a veces los mínimos) de la materia, visibles o reconocidos mediante los exámenes, en vez de aplicarse a aprender de un modo más amplio.<br>– En sus estrategias de aprendizaje se centran en las informaciones de manera fragmentaria, sin establecer conexiones entre ellas, sin ver ninguna estructura «narrativa» o con sentido detrás de ellas.<br>– Limitan el estudio al dominio de lo que perciben como esencial.<br>– Limitan el estudio a la memorización de los aprendizajes con el propósito de saberlos reproducir. |

| 2. ¿CÓMO RECONOCER QUE LOS ESTUDIANTES REALIZAN UN ENFOQUE PROFUNDO DEL APRENDIZAJE? |
|---|
| – Tratan de desarrollar una comprensión y de dar sentido a lo que están aprendiendo.<br>– Generan significados a partir de lo que trabajan y generan ideas por cuenta propia.<br>– En sus estrategias de aprendizaje se centran en los significados de lo que están trabajando.<br>– Intentan desarrollar sus propios modos de comprensión.<br>– Relacionan las diversas ideas entre sí y las relacionan también con otras experiencias previas.<br>– Se interrogan a sí mismos acerca de lo que están aprendiendo, discuten sus ideas con sus iguales y debaten las diferentes perspectivas en la comprensión de lo que hacen.<br>– En sus estudios, intentan ir más allá de lo presentado en clase. – Manifiestan emociones positivas con respecto a lo que hacen. |

| 3. RAZONES QUE EXPLICAN LA ADOPACIÓN DE UN ENFOQUE SUPERFICIAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES |
|---|
| – La evaluación de la materia y las modalidades de la misma orienta a los estudiantes hacia este enfoque: p.e. cuando se puede superar una materia reproduciendo de memoria los contenidos, sean hechos o diferentes informaciones de tipo fáctico.<br>– Los estudiantes no tienen retornos adecuados sobre lo que hacen o sobre cómo aprenden.<br>– Las materias se enseñan sin que a los estudiantes les quede clara su estructura o las conexiones entre los diversos tópicos de la misma.<br>– El desarrollo de la materia no toma en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes, de modo que éstos |

no ven relevante establecer relaciones significativas con este conocimiento o con ningún otro.
- La materia se desarrolla mediante una cantidad de contenidos muy elevada, en relación con el tiempo disponible, de modo que muchos temas se tocan rápidamente y sin referencias a materiales o a experiencias complementarias.
- La enseñanza se focaliza en los contenidos, en su transmisión y en la forma como los expresa el profesor.
- El profesor genera ansiedad u otros sentimientos negativos con respecto a la comprensión de los contenidos o a los resultados esperados en las evaluaciones.
- Los estudiantes no ven ningún valor intrínseco en el aprendizaje de esta materia y la enseñanza desarrollada no les ayuda en este sentido.
- Los estudiantes han salido adelante en sus estudios anteriores empleando este enfoque.
- Los estudiantes tienen muchas otras tareas, de estudio o personales, y tratan de resolver y sacarse las materias con la mínima dedicación posible.

**4. MODALIDADES DE TRABAJO QUE FAVORECEN UN ENFOQUE PROFUNDO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES**

- Proponerles realizar conexiones y mostrar otro tipo de conocimientos, más allá de los del reconocimiento y la reproducción, en los ejercicios propuestos y en las evaluaciones.
- Proponer a los alumnos tareas que les impliquen personalmente, con retos, en trabajos de investigación o de producción creativa, que deban explorar situaciones o temas complejos, ciertas prácticas o casos.
- Mostrarles la estructura de los contenidos de la materia, animarles a establecer relaciones entre lo propuesto y lo que saben o lo que han vivido.
- Generar oportunidades para discutir, debatir, comparar su comprensión con otros, en las tutorías con el profesorado, etc.
- Darles explicaciones y razones del porqué de sus resultados del aprendizaje, más allá de lo que expresan las notas.
- Darles la posibilidad de realizar elecciones sobre qué estudiar, en qué implicarse, en los temas a desarrollar.
- Favorecer que tengan claros los propósitos, los objetivos y los requerimientos de superación de la materia.
- Los objetivos de aprendizaje, los enfoques de enseñanza y los sistemas de evaluación se corresponden en una relación de coherencia didáctica que favorezca los resultados deseados en un sentido de profundidad.
- Reflexionar con los estudiantes sobre los cambios de enfoque en la aproximación a un tema o un problema; sobre los progresos en las formas de contemplar los conocimientos; sobre las diferencias y las consecuencias de este progreso en la comprensión de los mismos.
- Favorecer situaciones de trabajo en las que los alumnos deban mostrar su implicación personal y su interés por el tema.

Adicionalmente, en Google, mediante la función de búsqueda avanzada, se puede acceder a muchas experiencias y a webs universitarias que orientan en el modo de cómo avanzar con los alumnos hacia modalidades de aprendizaje más relevantes.

---

* Anexo al Capítulo 3.

# Anexo III

## Herramientas para la planificación y la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la autonomía y la reflexión en el aprendizaje*

| 1. ORIENTACIONES ÚTILES PARA PROPONER UN APRENDIZAJE REFLEXIVO, PARA UN ENFOQUE PROFUNDO DEL MISMO |
|---|
| – Profundizar, en lugar de abarcar demasiado.<br>– Centrarse en preguntas, conceptos, procedimientos y principios: la información es valiosa sólo en relación a aquéllas.<br>– Enfatizar la actividad mental y la implicación personal por parte del alumno.<br>– Usar una variedad de técnicas y recursos de E-A y de tareas.<br>– Favorecer la elección de los alumnos, mientras sea consistente con el desarrollo de principios, de procedimientos y de conceptos, en un área de contenidos.<br>– Proporcionar realimentación a los alumnos, relacionada con las evaluaciones y estimular los contactos Alumno-Profesor.<br>(A partir de Harvey y Knight, 1996, en Brockbank, A., McGill, I., 1998: 97). |

| 2. ASPECTOS Y CRITERIOS A REGULAR POR PARTE DEL PROFESOR EN EL AULA, EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE |
|---|
| **1. La transparencia y comprensibilidad de las normas que regulan el trabajo**<br>– La información disponible sobre objetivos, procedimientos, normas, tiempos; los recursos disponibles; la modalidad y tipo de evaluación, etc.<br>– La modalidad de resolución pedida, para los aprendizajes propuestos.<br>– La adecuación del tiempo disponible con respecto a la carga de trabajo global de trabajo del alumno.<br>– Las normas y criterios para la resolución de los trabajos.<br>– El tipo de acceso a las fuentes documentales necesarias para la acción y su desarrollo. |
| **2. Los enfoques del trabajo propuesto**<br>– El grado de contextualización en la «vida real» de los problemas y situaciones a desarrollar.<br>– El grado de relación entre la teoría impartida y aprendida y la práctica laboral o profesional.<br>_ El nivel cognitivo apuntado para la resolución de los problemas. Su tipo de resolución: reproductiva, aplicada, desarrollo de análisis, de síntesis. |
| **3. La orientación de la tutoría para los alumnos** |

– El acceso y las modalidades de gestión de las eventuales interacciones estudiante-profesor en el desarrollo de las actividades.
– Las situaciones de trabajo cooperativo posibles entre alumnos.
– Los estímulos percibidos por el alumnado en el proceso de trabajo para seguir persistiendo en su resolución y progreso.
– El apoyo a la autonomía para desarrollar los procedimientos necesarios en la resolución de las tareas.

**4. Los procedimientos de autorregulación de las competencias y aprendizajes puestos en juego**
– Los protocolos de autoevaluación o de retorno de la información generada en la evaluación de los aprendizajes.
– Los recursos y herramientas disponibles para la recogida y clasificación del trabajo, (tipos de informe, dossier, o carpetas del alumno).
– El valor ponderado de las actividades de aprendizaje del alumnado, en relación con la evaluación global.

## 3. TÉRMINOS QUE AYUDAN A ESPECIFICAR EL NIVEL DE APRENDIZAJE REQUERIDO EN LOS OBJETIVOS FORMULADOS POR EL PROFESOR

| TIPO DE DOMINIO COGNITIVO | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Conocer** | **Comprender** | **Aplicar** | **Analizar** | **Sintentizar** | **Evaluar** |
| **BREVE DESCRIPCIÓN DEL MISMO** | | | | | |
| Conoce términos, hechos, conceptos, los métodos más importantes. | Entiende los hechos y sus principios; comprende cuadros, gráficos, etc. y los interpreta. | Aplica los conceptos y sus principios a las nuevas situaciones. | Reconoce los componentes; las afirmaciones y consideraciones y su grado de fundamentación, reconoce lógicas, poco articuladas o falaces en los razonamientos. | Integra aprendizajes y puntos de vista distintos, de áreas diferentes en la resolución de un problema o dificultad. | Juzga la adecuación de ... valora el trabajo, el razonamiento empleado a partir del empleo de criterios fundados. |
| **FORMAS VERBALES QUE LOS DEFINEN, EN SU SENTIDO CONVENCIONAL NO EXPERTO** | | | | | |
| Reconocer<br>Nombrar<br>Designar<br>Describir | Etiquetar,<br>Formular<br>Definir | Clasificar<br>Construir | Seleccionar<br>Distinguir entre<br>Comparar | Predecir<br>Concluir<br>Elaborar | Valorar<br>Evaluar<br>Recomendar |

## 4. PAUTA PARA REFLEXIONAR LOS DOCENTES SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EMPLEADO

**LA EVALUACIÓN, ¿CÓMO SE ORGANIZA DESDE EL PLANO TÉCNICO?**

**1. Dado un tema o una actividad concreta, establecer**

– el propósito central perseguido en la actividad de evaluación
– los objetivos que se quieren someter a evaluación
– las actividades o aspectos a evaluar
– la selección de indicadores que se consideran básicos en relación con el propósito, objetivos y actividad

| 2. Los indicadores seleccionados pueden remitirse a: |
| --- |
| – los conocimientos y competencias prefijados como más relevantes<br>– lo que debería saber, hacer, como mínimo, el alumno<br>– cómo se debería saber, saber hacerlo<br>– en qué condiciones o circunstancias, como mínimo,<br>– se debería saber/saber hacerlo<br>– las relaciones que se pueden establecer entre lo que se exige y los conocimientos o procedimientos que ya posee o debería poseer |
| **3. La modalidad de recogida de la información deseada** |
| – mediante la recogida de producciones y trabajos<br>– mediante observación y registro de datos<br>– mediante autocorrección<br>– mediante pruebas, escritas u orales |
| **4. El instrumento de evaluación y sus aspectos técnicos** |
| – hay suficientes evidencias de que los indicadores, las preguntas o las cuestiones planteadas son suficientemente claras y unívocas.<br>– Dichas cuestiones incluyen una gama, o muestra, suficientemente representativa de los distintos conocimientos y de situaciones que el alumno debe dominar después de...<br>– El tiempo que el alumno promedio ocupa en la resolución de la prueba es razonable y no discriminatorio.<br>– Hay un equilibrio justo en la ponderación y en la distribución de valores entre los distintos ítems. |

* Anexo al Capítulo 4.

# Anexo IV

## Herramientas y recursos de autorregulación para los alumnos*

| I. Autoevaluación por los alumnos del trabajo realizado en cooperación | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *En las situaciones de trabajo grupal, en qué medida se registran algunos de los siguientes fenómenos: (Valores: 1 muy poco; 4 mucho)* | *1* | *2* | *3* | *4* |
| 1. **Determinados alumnos:**<br>• Tienen una perspectiva poco clara de lo que han de hacer por su cuenta.<br>• Pueden realizar su trabajo prescindiendo de lo que hacen los demás.<br>• Preferentemente, dependen del profesor en la resolución de cualquier duda.<br>• Manifiestan situaciones de dependencia en el trabajo, con respecto de ciertos compañeros. | | | | |
| 2. **En la cohesión interna del grupo, se observa que:**<br>• Se da una diferenciación interna de roles en el trabajo (distribución interna de tareas roles, etc.).<br>• Hay colaboración, intercambio con respecto a lo que realizan individualmente, entre los diversos componentes. | | | | |
| 3. **En relación a las funciones necesarias para el desarrollo de la cooperación en el seno del grupo, en qué medida:**<br>• Se comenta y se acuerda lo que debe realizarse en conjunto.<br>• Se decide cómo resolver la actividad y qué hará cada uno.<br>• Cada componente realiza los correspondientes trabajos o pruebas individuales<br>• Se ejecutan individualmente cada una de las partes, en función de criterios preestablecidos, por el profesor, por el propio grupo.<br>• Se valoran conjuntamente los resultados, en función de los criterios asumidos o explicitados con anterioridad. | | | | |
| 4. **Las tareas a realizar de forma conjunta con los demás, en qué medida suponen la necesidad de,**<br>a) *coordinarse:*<br>• en el reparto de las actividades respectivas,<br>• en los puntos de vista sobre qué debe hacerse y cómo<br>• en las actividades de análisis o en las conclusiones a las que llegar.<br>b) *contrastar/comparar:*<br>• diferente tipo de información.<br>• puntos de vista y valores.<br>• los procedimientos utilizados por cada uno.<br>• los resultados parciales/finales a los que cada uno ha llegado. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| c) *organizar y elaborar* esquemas de actuación, explicaciones y principios.<br>d) *demostrarse modelos* conceptuales, de procedimientos y de procesos.<br><br>*En relación con el progreso del trabajo en pequeño grupo, en qué medida se valora:*<br><br>• El modo como se organiza y sus criterios.<br>• El modo como se lleva a cabo.<br>• Lo qué se va a hacer y su justificación.<br>• La consideración de cómo se podría mejorar. | | | | | |

*Un grupo funciona mejor cuanto más bajos sean los valores del apartado 1 y mayores los valores del resto de apartados.*

| *Síntesis de la autoevaluación. Como resultado de la autoevaluación anterior, describid:* |
|---|
| *Dos puntos fuertes el desarrollo del trabajo:*<br><br>*1-*<br><br>*2-* |
| *Dos tres aspectos relativos a la organización del pequeño grupo y del desarrollo del trabajo que deberían mejorarse.*<br><br>*1-*<br><br>*2-*<br><br>*3-* |
| *Firmas:*<br><br>*1* *2* *3* |

<table>
<tr><th colspan="3">2. La carpeta del alumno (portafolio)</th></tr>
<tr><td colspan="3">Aspectos básicos a decidir (por parte del profesorado) y manera de concretarlos</td></tr>
<tr><td colspan="3">1. (Para qué) Decidir: ¿para qué van a utilizar el portafolio mis alumnos?</td></tr>
<tr><td colspan="3">– Aprender a planificar mejor sus actividades.<br>– Documentar y preparar su estudio, su trabajo, sus elaboraciones.<br>– Aprender a organizar los materiales elaborados.<br>– Documentar los progresos realizados y poderlos revisar en las tutorías con el profesor.<br>– Evaluar mejor las dificultades y los progresos.<br>– Aprender a planificar/a controlar el tiempo de aprendizaje en función de las tareas.<br>– Para conocerse mejor como aprendices.<br>– Mejorar los aprendizajes (sus formas de trabajar, de abordar los trabajos,...</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. (Qué) Especificar: ¿Qué elementos va a incorporar el portafolio individual?</td></tr>
<tr><td>Muestras de:</td><td colspan="2">a) Ejercicios relevantes de cada/ciertos temas<br>b) Resolución de problemas<br>c) Trabajos, informes<br>d) Id en pequeños grupos<br>e) Otras actividades vinculadas con los estudios, realizadas fuera del contexto universitario.</td></tr>
<tr><td>Criterios de selección</td><td colspan="2">– Incorporan borradores de los trabajos<br>– Una muestra de los principales pasos<br>– Las aportaciones individuales a los trabajos en grupo<br>– Un número determinado de evidencias sobre... por mes, trimestre, etc.<br>– Otros</td></tr>
<tr><td colspan="3">3. (Cómo) Presentación: ¿Cómo presentará la carpeta el alumno?</td></tr>
<tr><td colspan="3">– Normas de presentación de los materiales<br>– Criterios para los materiales virtuales<br>– Periodicidad en la presentación de la carpeta</td></tr>
<tr><td colspan="3">4. (Su evaluación) Controlar el tiempo de las actividades</td></tr>
<tr><td colspan="2">¿Cuánto tiempo dedica a las actividades de estudio por tipo de actividad?<br>Criterios de valoración de los trabajos enunciados por el profesor<br>¿Qué valoración se hace de los materiales presentados?</td><td>Tiempo de ejecución</td></tr>
</table>

| Ficha de autoevaluación general de la actividad por parte del alumno |
|---|
| **Asignatura** |
| **Actividad** |
| **Fecha** |
| **Lo más importante que he aprendido a partir de este trabajo…** |
| *Me sirvió para…* |

| 3. PLANIFICAR Y AUTOEVALUARSE LOS ALUMNOS UNA ACTIVIDAD (PUEDE VINCULARSE AL PORTAFOLIO) |
|---|

| Pauta para planificar la ejecución de una actividad |
|---|
| ¿Qué tengo que hacer?<br>¿Cómo lo voy a hacer: ¿qué voy a hacer en primer lugar? ¿Y luego? ¿Con qué?<br>¿Con quién?<br>¿Qué otras cosas necesito saber primero, para hacer ...?<br>¿Qué otras cosas necesito saber hacer, para hacer ...?<br>¿Qué tiempo voy a emplear en hacerlo? |

| Ficha de reflexión personal y de autoevaluación del alumno |
|---|
| • ¿Qué he aprendido? ¿Con qué lo relaciono?<br>• ¿Qué debería haber hecho mejor? ¿Qué debería haber sabido mejor?<br>• ¿En qué he mejorado? |

**4. Pauta para ayudar a los estudiantes a conocerse mejor (individualmente o en el trabajo en grupo) en el desarrollo del trabajo**

*Piensa en algún problema que te ha surgido en relación con el estudio o con las tareas que debías desarrollar. Escribe los pasos que has dado para resolver el problema. Señala en la escala del centro el modo como has afrontado dicho problema.*

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. El impulso inicial | Afrontarlo y resolverlo | ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ | Dejarlo de lado para resolverlo después |
| 2. Tu preocupación | Ser preciso | ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ | Ser rápido |
| 3. Modo de resolver el problema | Trabajar rápido sin verificaciones | ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ | Verificar, repasar todo, dos veces si es necesario |
| 4. Afrontarlo | Enfocar el problema, el tema globalmente, como un todo | ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ | Identificar sus partes y afrontarlas una por una |
| 5. Cuando surge una dificultad o te bloqueas | Retrocedes y revisas los pasos dados o sus resultados | ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ | Intuyes donde está la dificultad y sigues |
| 6. Planificación | En la mente | ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ | A partir de escribirla, de un esquema previo |

(Adaptado de Woods, D. (1983) *A strategy for problem solving.* Hamilton: McMaster University).

| |
|---|
| ¿Qué aspectos de los anteriores te dan mejores resultados?<br>¿Hay algo en lo que deberías mejorar cuando decides afrontar un problema?<br>¿Qué necesitas saber o saber hacer para mejorar en la resolución de los problemas? |

* Anexo al Capítulo 5.

# Anexo V

## Ejemplo de recursos para el desarrollo de propuestas curriculares de Formación Superior*

**1. HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA REFLEXIÓN Y EL CONTRASTE DE OPINIONES EN EL DESARROLLO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR**

Se propone realizar el ejercicio individualmente entre los componentes de un curso, de un ciclo o un grupo de representantes del *"claustro"* de titulación, antes de comentarlo y valorarlo colegiadamente.

| *En la reelaboración de una propuesta curricular de titulación, hasta qué punto crees que es importante* | *Sin opinión* | *Valor* | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Definir los aspectos básicos de la formación para la titulación | | *1* | *2* | *3* | *4* |
| Empezar con propuestas de formulación de las competencias prioritarias e indicadores de logro para toda la titulación. | | | | | |
| Empezar por los conocimientos, tanto conceptuales como instrumentales para el progreso adecuado en toda la formación. | | | | | |
| Orientar su secuenciación a lo largo de los cursos. | | | | | |
| Orientar el currículo mediante módulos; módulos vinculados a casos y problemas. | | | | | |
| Definir eventuales itinerarios de especialización profesional. | | | | | |
| Asignar un papel específico al primer año: | | | | | |
| p.e. de selección y criba del grupo de alumnos de nuevo ingreso; | | | | | |
| … de intensificación de la formación teórica | | | | | |
| … de ofrecer una sólida preparación conceptual y procedimental básica, | | | | | |
| Valora estas prioridades | | | | | |
| El papel estratégico de la formación en prácticas | | | | | |
| El papel estratégico del trabajo de fin de grado | | | | | |
| La necesidad de anticiparlo de algún modo y coordinadamente desde los cursos precedentes. | | | | | |
| Reconocer/acreditar otras actividades formativas y de actividades laborales vinculadas con las competencias priorizadas en la titulación. | | | | | |
| Articular en los diversos cursos la formación básica y obligatoria con las prácticas y el trabajo de grado | | | | | |
| La creación y apoyo a una eventual *Comisión técnica* de *coordinación de titulación* (con funciones de ver y asesorar la concreción de todo lo anterior y ajustar propuestas para las diversas materias y cursos) | | | | | |

*Valor: 1 muy poco, bajo; 4 mucho, alto.*

| **2. REFERENTES POSIBLES A CONSIDERAR EN UNA PROPUESTA DE TITULACIÓN SEGÚN COMPETENCIAS Y SUS RASGOS CENTRALES** | |
|---|---|
| **ASPECTO A CONSIDERAR** | **SUS RASGOS CENTRALES** |
| **Función de los modelos preestablecidos** | La propuesta desarrollada puede partir de modelos pre-elabo-rados y presentados a los profesores; no obstante, debe ser elaborada y auto-generada en cada contexto, puesto que su fortaleza provendrá de cómo la comprendan quienes la vayan a desarrollar. |
| **Su foco principal** | Los aprendizajes de los alumnos, sus contextos y la diversidad de evidencias sobre los mismos. |
| **La deliberación acerca** | Se focaliza sobre el sentido de una selección de competencias controlable y |

| | |
|---|---|
| **de la definición del mejor perfil de competencias** | asumible, así como sobre la metodología de su desarrollo y en cómo conseguir aquellos logros entre el alumnado.<br>Se delibera sobre las mejores competencias personales posibles y sobre una selección plausible y coherente de las mismas y en el modo cómo evaluarlas, de acuerdo con unos determinados rasgos de contexto.<br>Las competencias y modo de desarrollarlas se contemplan conjuntamente.<br>Se considera la idea de "dar con el valor añadido" de esta formación. |
| **El proceso de elaboración** | Se concibe como un modelo en espiral, con fases de propuesta, de observación, de reflexión y de definición progresiva.<br>Para el profesorado implica un proceso de apropiación personal y social, que le amplía su visión acerca de la formación propuesta.<br>La coordinación entre el profesorado es indispensable. Dicha coordinación se focaliza en todos los aspectos cualitativos de la propuesta.<br>Las experiencias de éxito se configuran mediante un proceso basado en el desarrollo progresivo, sostenido y sostenible. |
| **Su modalidad de validación** | Mediante un proceso interno de recogida de evidencias, de contrastes entre lo planificado y lo realmente realizado, de triangulación entre agentes y los datos recogidos, como estrategia fundamental para lograr los ajustes deseados. |
| **El efecto político sobre los propios impulsores** | Desarrolla un progresivo sentido de autonomía y de responsabilización docente, tanto entre los docentes como en las instituciones que acogen y favorecen la propuesta y aprenden a desarrollarlo con sentido de eficacia. |
| **Rasgos centrales del apoyo externo** | Se centra en el proceso de reflexión en/sobre la acción, en unas relaciones de intercambio de naturaleza más horizontal que vertical. |

**3. Pautas de concreción de las decisiones curriculares de acuerdo con el RD sobre titulaciones oficiales vigentes**

**Criterios contenidos en el RD por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales**

| | *1er año* | *2.º* | *3.º* | *4.º* |
|---|---|---|---|---|
| *Propuestas Formativas Titulación y año* | Competencias para la titulación | | | |
| | Competencias | Competencias | Competencias | Competencias |
| | **60 ECTS** | **60** | **60** | **60** |
| *Aspectos básicos de la rama de conocimiento* | **Mínimo 60 ECTS**<br>Al menos 36 vinculados a la **rama** del conocimiento (Anexo II RD) 24 relativos a otras ramas, y otras materias** jutificando su carácter básico en la formación inicial | | | |
| | *30 (5)* | *30 (5)** | | |
| *Materias obligatorias* | | | | |
| *Optativas* | | | | |
| | **Resto hasta… ECTS** | | | |
| *Prácticas externas* | | | | |
| | | | **Max. 60 ECTS** ***preferentemente*** | |
| *Otras actividades formativas* | | | | |
| | **Hasta máximo 6 ECTS** | | | |
| *Trabajo de fin de grado* | | | | **De 6 a 30 ECTS Referidos a las competencias asociadas** |
| *Total créditos* **240 ECTS** | | | | |
| ***Actividades de aprendizaje y asignación de los respectivos créditos para cada materia*** | | | | |
| *Repertorio de competencias seleccionadas* | | | | |
| *Breve descripción de los contenidos* | | | | |
| *Actividades de aprendizaje, metodología y su concreción en ECTS* | | | | |
| *Actv. presencial* | | | | |
| *Seminarios* | | | | |
| *Trabajos dirigidos* | | | | |
| *Otras actividades estudio-formación* | | | | |
| *Actividades de formación* | | | | |
| **Total ECTS** | | | | |

*Notas:* * Estimativo: pueden darse otras combinaciones. (n) es el n de asignaturas calculando a 6ECTS, (150h aprox., para 37,5 semanas lectivas).

*REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.(BOE, n. 260 de 30 de octubre de 2007).*

**Tipo de decisiones posibles y propuestas a desarrollar:**

*Ejemplos de decisiones relevantes a considerar, antes de concretarlas:*

1. Propuestas de formulación de las competencias prioritarias e indicadores de logro *para toda la titulación.* Orientar su secuenciación a lo largo de los cursos.
2. La orientación del currículo: asignaturas y/o módulos; módulos vinculados a casos y problemas.
3. Eventuales itinerarios de especialización profesional. Su secuenciación en los cursos.
4. El papel curricular del primer año: de selección, de intensificación de la formación, de preparación básica, ...
5. Qué se entiende por *aspectos básicos* de la formación en la titulación (vinculados a las competencias formuladas; a los conocimientos, tanto conceptuales como instrumentales para el progreso adecuado en la formación). En qué propuesta se traduce. Su secuenciación en los cursos.
6. Papel estratégico de la formación en prácticas y su valor en créditos. Su secuenciación en los cursos.
7. Papel estratégico del trabajo de fin de grado y su valor en créditos. Su secuenciación en los cursos finales (p.e. inicio en 3º y finalización en 4º; todo en 4º).
8. Criterios generales de reconocimiento de otras actividades formativas y de actividades laborales vinculadas con las competencias priorizadas en la titulación.
9. ¿Qué articulación entre contenidos y cursos se establecerá entre la formación básica, las prácticas y el trabajo de grado?
10. Materias obligatorias y optativas, cuáles, en función de lo anterior y su valor en créditos.
11. El valor en créditos de las distintas asignaturas o módulos. Su secuenciación en los cursos.
12. La propuesta para primer curso.
13. La creación de una *Comisión técnica* de coordinación de Titulación (con funciones de ver y asesorar la concreción de todo lo anterior en las propuestas de las diversas materias y cursos).

---

* Anexo al Capítulo 6.

# Bibliografía


AEBLI, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo,* Madrid, Narcea.

APPIAH, K. A. (2007). *La ética de la identidad,* Buenos Aires, Katz.

ARENDT, H. (1993). *La condición humana,* Barcelona, Paidós.

ARGYRIS, C. y SCHON, D. (1978). *Organisational learning: a theory of action perspective.* Reading, Mass: Addison Wesley.

ATHERTON, J. S. (2003). *Learning and Teaching: Lectures*

AUSUBEL, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento,* Barcelona, Paidós.

BARNETT, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business,* Buckingham, SHRE, Open University Press.

— COATE, K. (2005). *Engaging Curriculum in Higher Education,* Maidenhead, Society for Research & HE, Open U. Press.

BAUER, H. H. (1995). Two Kinds of Knowledge, en *Journal of Scientific Exploration,* vol. 9, n.º 2, pp. 257-275. Society for Scientific Exploration. Documento en línea, consultado el 10 de abril del 2007.

BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada,* Madrid, Cátedra.

— (2006). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida.* Barcelona. Arcadia. BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad.* Barcelona. Paidós.

— (2000). *La sociedad del riesgo global,* Madrid, S. XXI.

BENSON, P. (2006). August, **http://ec.hku.hk/autonomy/**, consulta 16 de marzo de 2007.

BIGGS, J. (1999). *Teaching for quality learning at university.* SHRE & Open University Press. Versión en lengua castellana (2006), *Calidad del aprendizaje universitario,* Narcea, Madrid.

— COLLINS, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy,* New York, Academic Press.

— MOORE, P. (1993). *The Process of Learning* (3.ª ed.), Sidney, Prentice Hall. BIRNBAUM, N. (2007). *Un mundo de complejidad abrumadora,* en *El País* 20/11/2007. BLOOM, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación,* 3 vols., Alcoy, Marfil. BOYLE, C., BRADLEY, P., CHALK, R., JONES, R., HAYNES, PICKARD (2003). *Can learning objects contribute to pedagogical improvement in higher education: lessons from a case study?* (Paper based on presentation given at CAL '2003, April 2003) London Metropolitan University, UK, Bolton Institute, UK.

BOYLE, T. (2001). *Towards a theoretical base for educational multimedia design. JIME, Journal of Interactive Media in Education.*

— and COOK, J. (2001). *Towards a pedagogically sound basis for learning object portability and re-use.* In Kennedy G., Keppel M., McNaught C. and Petrovic T. (2001). *Proceedings of ASCILITE 2001,* 101-109.

— (2003). *Design principles for authoring dynamic, reusable learning objects.* Australian Journal of Educational Technology, 19(1), 46-58.

— (2006). *The design and development of second generation learning objects.* Invited talk given at Ed Media 2006, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, Orlando, Florida, June 28.

BROADBENT, O. (2008). *A twenty-first century student,* en Bennet R., Di Napoli R., (2008). *Changing identities in Higher Education, Voicing Perspectives,* Routledge. BROCKBANK y MCGILL, I. (1998). *Facilitate reflective learning in Higher Education,* Philadelphia, Society for Research & HE, Open U. Press. Versión en lengua castellana (2002), *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior,* Morata, Madrid;

BROWN, BULL y PENDLEBURY (1997). *Assessing student learning in Higher Education,* London, Routledge.

BEDNAR et al. (2007). Contextual Inquiry: A Systemic Support for Student Engagement through Reflection, Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, Vol 3. BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje,* Madrid, Alianza.

— (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva,* ibid.

CARRÉ, Ph. (2006). *Portée et limites de I'autoformation Dans une culture de 1'apprenance,* 7éme colloque sur I'autoformation, Enfa,Tolouse, 18-20 mai. CASTELLS, M. (2003). *La era de la información economía, sociedad y cultura,* Madrid, Alianza.

COWAN, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher, reflection in action,* Second edition, Berkshire, Open University Press.

COX, R. (1999). Representation construction, externalised, cognition and individual differences, *Learning and Instruction,* 9, 342-363.

DEWEY, J. (1967). *Democracia y Educación,* Buenos Aires, Losada Dewey, J- (2004), *Democracia y Educación,* Madrid, Morata.

DICKINSON (1987), LITTLE (1991) y COTTERALL (1995, 1999), citados en Finch, Andrew, (2001), Presentation at the JALT CUE Conference on Autonomy, May 13/14th. The Hong Kong Polytechnic University.

DONALD A. B. (2000). *What's the Use of Lectures?* San Francisco, JosseyBass.

Economía catalana: los retos del futuro, 2007, BBVA y Conselleria d'Economia i Finances de la Generalitat (coord.. Josep Oliver).

ELTON, L. (1987). *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training,* London, Kogan Page.

— (2005). «Scholarship and the Research and Teaching Nexus», en Barnett, R., *Reshaping the University,* McGraw Hill/Open University Press. En Thanasoulas, D. (2002), What is Learner Autonomy and how can it be fostered.

ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence,* Falmer Press, London.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica,* Barcelona, Paidós.

— (2003). *La inteligencia reformulada:las inteligencias múltiples* en el siglo XXI, Barcelona, Paidós.

— (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo,* Barcelona, Paidós. GIDDENS (1994). "Living in a Post-Traditional Society", en Beck, U., Giddens y Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the modern Social Order,* Cambridge Polity, versión en lengua castellana, *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno,* Madrid, Alianza Editorial, 2008.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional,* Barcelona, Kairós.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (dir.) (2006). *La Universidad española en cifras,* localizable en **http://www.crue.org/**

HUNTER, B. (2007). *Autonomous Learning through learning technologies,* U. de Birmingham, presentado en el Simposio Internacional «El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1975). *Learning together and alone,* Englewood-Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

JOHNSON, R. T. (1999). *Learning together and alone cooperative, competitive and individualistic learning,* Boston, Allyn and Bacon, 3a ed.

— (1991). *Joining Together,* Boston, Allyn & Bacon Johnston.

JONES, R., BOYLE, T. (2007). Learning Object Pattern for Programming, en Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, vol 3, pp. 19-27.

KANT, E. (1803). Tratado de Pedagogía.

KELLER, T., TARGAN, S., COFFEY, J. (2006). Concept Maps used as a «Knowledge and information

awareness» tool for supporting collaborative problem solving in distributed groups. En las actas de la Second International Conference on Concept Mapping, A.J. Cañas & J.D. Novak (eds). San José, Costa Rica, 2006. pp. 1-8.

KIRK, A., BÉLISLE, M., MCALPHINE, L. (2003). *Successful Strategies for Learning in Engeneering,* Results of Student Survey, March, 2003, 48 pp.

KÖLB, D. A. (1984). *Experiential Learning,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

LAURILLARD, D. (1993). *Rethinking University Education,* London: Routledge.

LULI, R., HIMANGSHU, S. (2006). Conceptualizing Pedagogical Change: Evaluating the Effectiveness of the EPS model by using concept mapping, to assess student conceptual change, Documento de la 2nd. Intnal. Conference on Concept Mapping, San José, CR.

MARTON, F, DA'LL ALBA, G., BEATY, E. (1993). Conceptions of Learning, *International Journal of Educational Research,* Vol. 19, pp. 277-300.

— HOUNSELL, D., ENTWISTLE, N. (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education.* Edinburgh, Scottish Academic Press. MASCARELL, F. (2005). La cultura en la era de la incertidumbre, Sociedad, Cultura, Ciudad, Barcelona, Roca Editorial de Libros.

MAYER, R. E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición,* Barcelona, Paidós. —, (2004), *Psicología de la educación: enseñar para un aprendizaje significativo,* Madrid, Pearson Alhambra.

MUGNY, G., DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia,* México, Trilla.

—, Pérez, J. A. (eds.) (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo,* Barcelona, Anthropos.

NOVAK, J. D., GOWIN, D. R. (1984). *Learning how to learn.* New York: Cambridge Press. Versión en lengua española (1988), *"Aprendiendo a aprender"* en Madrid, Martínez Roca.

PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences des L'école,* 2éme ed. Paris: ESF éditeur.

— (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris: ESF éditeur.

PROSSER, M., TRIGWELL, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in Higher Education.* Buckhingam; Society for Research into Higher Education: Open University Press.

—, TRIGWELL, K., LYONS, F. (1996). Qualitative and quantitative indictors of students' understanding of physics concepts. *Research and Development in Higher Education,* Vol., 19, pp. 670-675.

PYME (2003). Le développment des compétences dans les PME, Observatoire des PME européennes, Informe coordinado por Iñigo Isusi, IKEI, Instituto Vasco de Estudios e Investigación.

RAMSDEN, P. (1988). "Studying learning: improving teaching", en Ramsden, P. (ed.), *Improving learning: new perspectives.* London, Kogan Page.

— (1992). *Learning to teach in higher education.* London, Routledge.

RAZ, J. (1986). *The morality of freedom,* Oxford, Oxford University Press. p. 373.

REHAK, D. R., MASON, R. (2003). Keeping the learning in learning objects, in Littlejohn, A. (Ed.) Reusing online resources: a sustainable approach to eLearning. Kogan Page, London, (pp. 22-30).

REY, B. (1996). Les compétences transversales en question , ESF. Paris.

— (2000). "Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié?" en Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle á l'université,* Paris, Hachette Education, pp. 219-220.

— CARETTE, V., KAHN, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux Socles de compétences,* Université libre de Bruxelles.

ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des éléves,* De Boeck, Bruxelles.

RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu, la organització social de I'ensenyament i aprenentatge,* Barcelona, Barcanova.

— (2001). *La acción docente en el centro y el aula,* Madrid, Síntesis.

— (2007). *Enseñar en la Universidad,* Madrid, Narcea.

— (2008). En Araújo, U., Moreno, M. (eds.) (2008), *Aprendizagem na Universidade em puestáo - A proposta da*

*aprendizagem baseada em problemas,* Ed. Vozes, Sáo Paulo. Versión en lengua castellana en Gedisa (2008), Barcelona.

— y DE CORRAL, I. (2007). *Significados de la «Formación docente» en las universidades españolas en el marco del EEES,* Publicación en línea de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Año I. Número 2 - 15 de Septiembre de 2007.

SALARBURU (2007). La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU. Academia Europea de Ciencias y Artes. España, Informe Ejecutivo.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

SEN, A., (1999). *Development as Freedom,* Oxford U. Press.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo;* (2003) *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad;* (2006), *La cultura del nuevo capitalismo, Barcelona, Anagrama.*

SERRA RAMONEDA, J. (coord.) (2007). Informe sobre la formació en competéncies deis titulats de les universitats catalanes, en *El Butlletí n.* 38. AQU (Agéncia per la Qualitat del Sistema Unviersitari de Catalunya), Agost, 2007.

SHAVELSON, R. J., RUIZ-PRIMO, M. A. (2000). Windows into the mind, Stanford University, búsqueda: 30 de mayo 2007.

SHER, G. (1997). *Beyond neutrality: perfectionism and politics.* Cambridge, Cambridge University Press. Citado por Appiah.

SLAVIN, R. E. (1983). *Cooperative Learning,* New York, Longman. STEINER, G. (2003:158). *Lecciones de los Maestros,* Siruela, Barcelona. STIGLITZ, J. E. (2002). *El malestar de la Globalización,* Madrid, Taurus.

— (2006). *Cómo hacer que la globalización funcione,* Madrid, Taurus.

TAYLOR, C. T. (1985). «To follow a rule», en (1997). *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad,* Barcelona, Paidós Ibérica.

THANASOULAS, D. (2002). *What is leaner Autonomy and how can it be fostered.*

TORRENT, J. (2002). *Innovació tecnológica, creixement económic i economía del coneixement,* Programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement, Projecte de Tesis doctoral, IN3, UOC.

TOULMIN, S. (2001). *Regreso a la razón,* Barcelona, Península.

VERMUNT, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance en *Higher Education,* 49, 205-234.

VYGOTSKY, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas,* Buenos Aires, La Pléyade.

— (1995). *Pensamiento y Lenguaje,* Barcelona, Paidós.

WAGENSBERG, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta ¿cuál era la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre,* Barcelona, Tusquets.

WALKER, M. (2005). *Higher Education Pedagogies,* Maidenhead: SRHE/Open University Press.

WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues, en *Journal of Curriculum Studies,* Vol . 33, 1, January, pp. 75-88.

WILSON, E.O. (2007). *La Creació, una crida per salvar la vida a la terra,* Barcelona, Biblioteca Unviersal Empúries.

WINTERTON, DELAMARE & STRINGFELLOW (2006). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: ciarification of the concept and prototype,* CEDEFOP Reference Series, 64, Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.

## COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales. Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

*TÍTULOS PUBLICADOS*

- *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior.* Joan Rué
- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la Educación Superior.* Alicia Escribano y Ángela del Valle
- *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Leonor Prieto
- *Calidad del aprendizaje universitario.* John Biggs
- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Miguel A. Zabalza
- *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés
- *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el EEES.* Vidal L. Mateos y Manuel Montanero (coords.)
- *El Mapa Conceptual y el Diagrama "Uve". Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Fermín M. González García
- *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Peter T. Knight • *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: seminarios, tutorías y otros agrupamientos.* Kate Exley y Reg Dennick
- *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Joan Rué
- *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Manuel Cebrián
- *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* V. M. López Pastor
- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Sally Brown y Angela Glasner
- *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.* Javier Fernández Aguado
- *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.* Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Miguel A. Zabalza
- *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Andrew Hannan y Harold Silver
- *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria.* Fernando López Noguero
- *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Águeda Benito y Ana Cruz
- *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global.* Peter Jarvis

Joan Rué ha publicado en Narcea:
*Enseñar en la la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.*


Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
**www.narceaediciones.es**

Cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1632-2
ISBN ePdf: 978-84-277-1621-6
ISBN ePub: 978-84-277-2248-4


EDUARDO F. BARBOSA y DÁCIO G. MOURA
PROYECTOS EDUCATIVOS Y SOCIALES
Planificación, gestión, seguimiento y evaluación
educación hoy estudios
narcea

# Proyectos educativos y sociales

Barbosa, Eduardo F.

9788427719750

232 Páginas

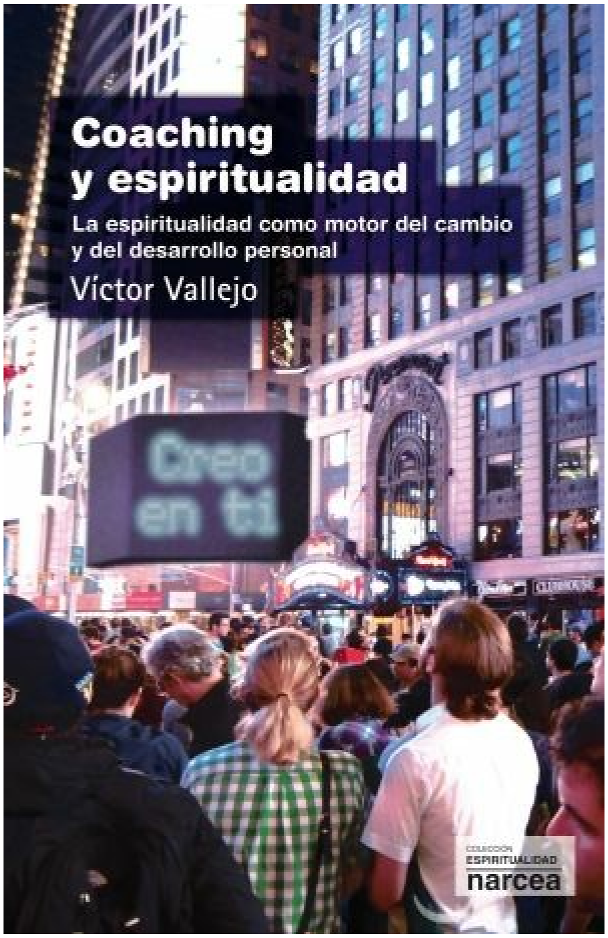
Cómpralo y empieza a leer

Los proyectos son una forma eficaz de convertir las ideas en resultados. En la actualidad, las actividades basadas en proyectos han cobrado gran importancia en el ámbito educativo y social, debido a las posibilidades que ofrecen los proyectos para obtener resultados que van más allá del ámbito de gestión de la rutina diaria.

Este libro proporciona los conocimientos necesarios para la planificación, gestión, seguimiento y evaluación de proyectos. Además ofrece una serie de conceptos y métodos coherentes y organizados que facilitan su aplicación en diferentes contextos y niveles de trabajo. La secuencia de los capítulos sigue el ciclo de vida de un proyecto: iniciación, planificación, ejecución, control y cierre. El libro presenta capítulos específicos dedicados a temas tan importantes en la gestión de proyectos, como el seguimiento y la evaluación de proyectos, la enseñanza y el aprendizaje a través de proyectos y la capacitación de recursos humanos para la gestión de proyectos. Cada capítulo incluye además gran cantidad de ejemplos y ejercicios de revisión y profundización de los temas tratados.

Está dirigido a docentes, estudiantes de grado y posgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, investigadores, técnicos y coordinadores de proyectos educativos y sociales.

Cómpralo y empieza a leer


Coaching
y espiritualidad
La espiritualidad como motor del cambio
y del desarrollo personal
Víctor Vallejo
Creo
en ti
COLECCIÓN
ESPIRITUALIDAD
narcea

# Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor

9788427721807

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer]

¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil para aquellos que

quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.


ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO y Mª LUISA SEVILLANO (Edits.)
DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES EN EDUCACIÓN
El aprendizaje ubicuo
educación hoy estudios
narcea

# Dispositivos digitales móviles en educación

Vázquez-Cano, Esteban

9788427721869

168 Páginas

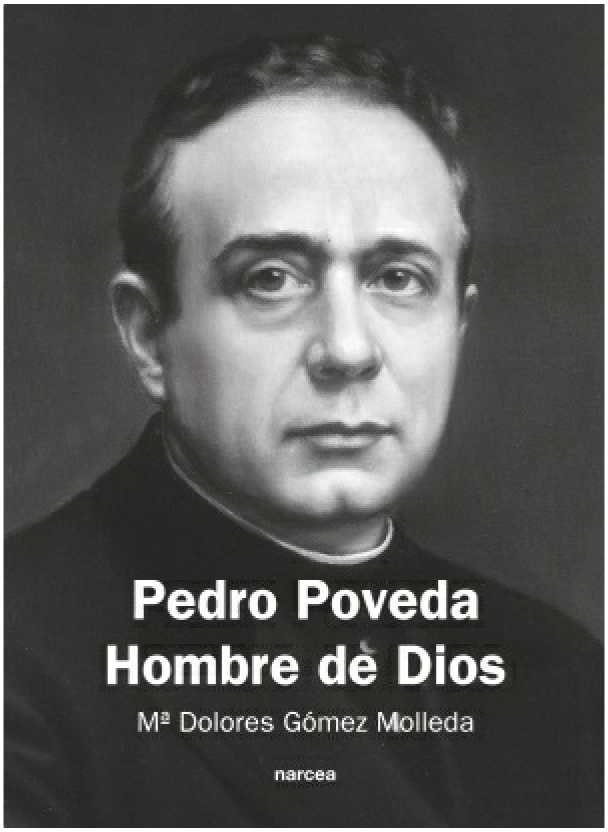
Cómpralo y empieza a leer

Esta obra introduce al lector en el campo del aprendizaje móvil y ubicuo con dispositivos digitales móviles. Para ello, recurre a especialistas que unen teoría y práctica.

El libro busca situar a sus lectores en la línea de convertirse en innovadores convencidos e ilustrados. Puede muy bien satisfacer las necesidades y expectativas de los docentes de disciplinas relacionadas con las nuevas tecnologías y también servir de referente para todos aquellos profesionales que ejercen como tales en otros niveles formativos bien curriculares u ocasionales.

Tiene como objetivos prioritarios contribuir al desarrollo profesional del profesorado, proporcionando modelos para su capacitación técnica y pedagógica, alentar a los centros de capacitación de docentes a que incorporen el aprendizaje móvil en sus programas y planes de estudio, y ofrecer a los educadores oportunidades para que integren sabia y eficazmente la tecnología en los procesos de enseñanza. También se dirige a: empresarios, gestores de educación, estudiantes de Grado, Máster y Doctorado que encontrarán en sus páginas ideas y modelos de acción de gran actualidad y utilidad.

Cómpralo y empieza a leer


Pedro Poveda
Hombre de Dios
Mª Dolores Gómez Molleda
narcea

# Pedro Poveda

Gómez Molleda, Mª Dolores

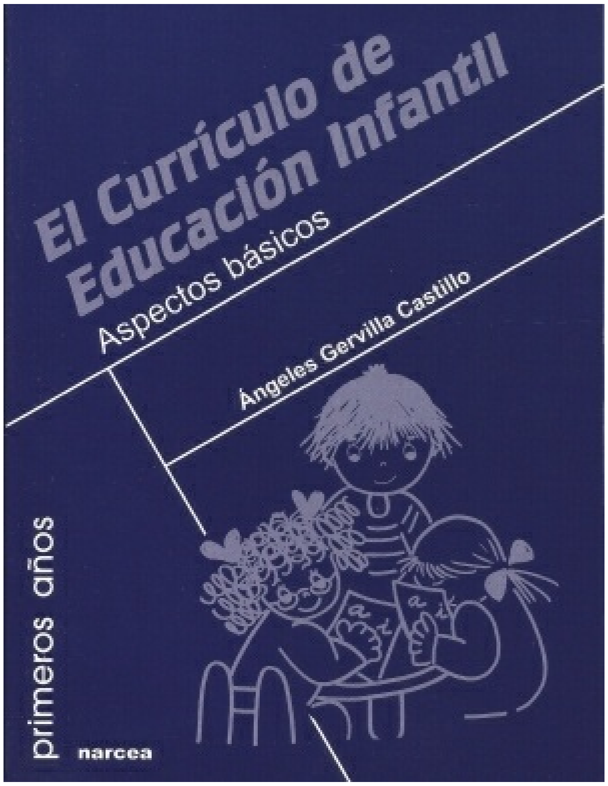
9788427722118

72 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La semblanza interior de un hombre profundamente unido a Dios, libre bajo la soberanía del espíritu y atento a las necesidades de sus contemporáneos. Pedro Poveda buscaba, sencillamente, una forma de vivir lo 'sacro' en lo desacralizado y profano, al modo de los primeros cristianos. Su figura y su obra constituyen una renovación y una pauta para la presencia evangelizadora de los creyentes en la sociedad actual.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de
Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

# El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles

9788427720916

128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familila-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer

# Índice